

# THEATEREDUCATIE IN ONTWIKKELING

Een leerplan voor theatereducatie op de basisschool met de cognitieve  
ontwikkeling als zwaartepunt

*MASTERSCRIPTIE THEATRE STUDIES*

Karlot Bosch - 6134513  
Universiteit van Amsterdam

Begeleid door dr. Cock Dieleman  
Tweede lezer: dr. P. G. F. Eversmann

10 augustus 2015

# INHOUD

1. Inleiding .....	4
1.1 Aanleiding .....	4
1.2 Onderzoeksvraag .....	5
1.3 Onderzoeksopzet en theoretisch kader .....	7
2. Cognitieve ontwikkeling, kunst en theater .....	10
2.1 Inleiding .....	10
2.2 Domeinen in de cognitieve ontwikkeling .....	11
2.2.1 Aandacht .....	11
2.2.2 Sociale cognitie .....	11
2.2.3 Taalontwikkeling .....	13
2.2.4 Geheugen .....	14
2.2.5 Beredeneren .....	15
2.3 Kunst en de cognitieve ontwikkeling .....	16
2.4 Theater en de cognitieve ontwikkeling .....	18
2.4.1 Embodiment .....	19
2.4.2 De invloed van theatereducatie op sociale cognitie .....	21
2.4.3 De invloed van theatereducatie op taalontwikkeling .....	24
2.4.4 De invloed van theatereducatie op moreel redeneren .....	28
2.4.5 De invloed van theatereducatie op de sociale cognitie, taalontwikkeling en moreel redeneren .....	29
3. Ontwikkeling van het leerplan .....	32
3.1 Inleiding .....	32
3.2 Leerplanontwikkeling .....	33
3.3 Ontwikkeling van het cultureel bewustzijn .....	36
3.4 Leerinhoud, leerdoelen en leeractiviteiten per leeftijdsgroep .....	40
3.4.1 Leeftijdsgroep 4-5 jaar .....	40
3.4.2 Leeftijdsgroep 5-7 jaar .....	43
3.4.3 Leeftijdsgroep 7-9 jaar .....	46
3.4.4 Leeftijdsgroep 10-14 jaar .....	48
3.5 Het leerplan .....	51
4. Het leerplan in de praktijk van theatereducatie .....	52
4.1 Inleiding .....	52

4.2 Cultuuronderwijs in het primair onderwijs .....	53
4.3 Mogelijkheden tot verbetering van cultuuronderwijs in het primair onderwijs.....	54
4.3.1 Kwaliteit van de leerkracht .....	55
4.3.2 Samenwerking met culturele instellingen .....	56
4.4 Analyse van de drie methodes voor theatereducatie .....	57
4.4.1 Drama in de hoofdrol .....	58
4.4.2 Speel je Wijs.....	60
4.4.3 Drama aangenaam .....	63
4.4.4 Analyse methodes .....	66
4.5 Bijdrage van het gevormde leerplan aan het huidige cultuuronderwijs in het primair onderwijs .....	70
5. Conclusie en discussie.....	73
Literatuur .....	77
Appendix 1: Leerplan voor theatereducatie op de basisschool met het zwaartepunt op de cognitieve ontwikkeling .....	82

# 1. INLEIDING

## 1.1 AANLEIDING

In deze scriptie wordt onderzocht op welke wijze theatereducatie op de basisschool kan worden vormgegeven, opdat het bijdraagt aan de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Hiervoor wordt een literatuuronderzoek uitgevoerd, een plan voor ontwerp opgesteld en vervolgens wordt een leerplan gevormd. Uiteindelijk wordt beschouwd op welke wijze dit leerplan aan het huidige veld van cultuuronderwijs een bijdrage kan leveren. Het opstellen van een dergelijk leerplan zou een bijdrage kunnen leveren aan het verbeteren van het imago van theatereducatie binnen het cultuuronderwijs, maar ook aan de kwaliteit van cultuuronderwijs zelf. Het levert een inhoudelijke onderbouwing op van de effecten van theatereducatie en draagt hiermee bij aan een betere fundering van theatereducatie en cultuuronderwijs.

In oktober 2011 schrijft staatssecretaris Zijlstra van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap een brief aan de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur. In deze brief vraagt hij hen een gezamenlijk advies uit te brengen over de wijze waarop scholen in het primair onderwijs ondersteund kunnen worden bij het verzorgen van kwalitatief goede cultuureducatie, en hoe culturele instellingen in het verlengde daarvan kunnen komen tot een op de kerndoelen afgestemd aanbod voor scholen. In juni 2012 verschijnt het rapport *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!*, waarin het advies staat waartoe beide raden zijn gekomen.

In het rapport bakenen de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur het begrip cultuureducatie als volgt af: “Het verzamelbegrip cultuureducatie is een beleidsterm die zowel kunsteducatie als literatuureducatie, erfgoededucatie en media-educatie omvat. Het begrip cultuureducatie verwijst bovendien zowel naar onderwijs *met* als onderwijs *over* kunst, cultureel erfgoed en media.” De raden vinden cultuureducatie om een aantal redenen van waarde. Allereerst behoort het tot de kerndoelen van het onderwijs om kinderen in contact te laten komen met kunst en cultuur. Daarnaast benoemen zij drie eigenschappen van cultuureducatie die bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen: cultuureducatie maakt kunst en cultuur toegankelijk voor alle kinderen, ook voor de kinderen bij wie financiële belemmeringen een rol spelen; door cultuureducatie leren kinderen over de eigen en andere culturen, hedendaagse culturen en culturen in het verleden; en tenslotte kan cultuureducatie een bijdrage leveren aan leergebied overstijgende vaardigheden, zoals creativiteit, analytische vaardigheden, kritisch

denken en effectief communiceren. Daarnaast zijn kunst, cultuur, ontwerp, media en creatieve industrie van cultureel, maatschappelijk en economisch belang. Voorop staat echter de bijdrage van cultuureducatie aan de ontwikkeling van kinderen.<sup>1</sup>

De Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur wijzen er op dat cultuureducatie niet verankerd is in het curriculum van scholen in het primair onderwijs. De raden doen een aantal hoofdaanbevelingen om cultuureducatie kwalitatief te verbeteren. Allereerst adviseren ze om scholen meer grip op de inhoud te geven. Dit zou bereikt moeten worden door een referentiekader voor cultuureducatie te ontwikkelen: een inhoudelijk overzicht met betrekking tot kennis, vaardigheden en attitudes die alle leerlingen nodig hebben voor een culturele loopbaan. Ook zouden scholen cultuureducatie onderdeel moeten laten uitmaken van de evaluatieve functie, waarvoor volg- en beoordelingsinstrumenten voor het basisonderwijs ontwikkeld zouden moeten worden. Daarnaast adviseren de raden dat de deskundigheid binnen scholen bevorderd moet worden, door bijvoorbeeld een ‘cultuurexpert’ aan te stellen en op te leiden en door op de Pabo- en kunstvakopleidingen meer aandacht te besteden aan cultuureducatie. Als laatste adviseren de raden om de culturele infrastructuur in dienst te stellen van de school. Dit zou bereikt moeten worden door de cultuursector meer te laten samenwerken met elkaar en met het onderwijs.<sup>2</sup>

## **1.2 ONDERZOEKSVRAAG**

Eén van de hoofdaanbevelingen van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur is, zoals hierboven beschreven staat, het kwalitatief verbeteren van cultuureducatie door de betrokkenen inhoudelijk meer grip te bieden. Door deze inhoudelijke verdieping en kwalitatieve verbetering zou cultuureducatie meer verankerd kunnen worden in het curriculum. Deze verankering kan zorgen voor meer erkenning in de maatschappij waarin kunst- en cultuurvakken vaak nog niet op hetzelfde niveau staan als de zogenaamde academische vakken zoals bijvoorbeeld wiskunde en taalvaardigheid.

Over kunsteducatie in de traditionele kunstvakken muziek en beeldende vorming is vrij veel kennis beschikbaar. In onderzoek naar de inrichting en effecten van kunstonderwijs is de aandacht eveneens voornamelijk gericht op deze vakken. In Nederland zijn de leergebieden binnen de theatrale podiumkunsten, meestal drama en dans genoemd, in het onderwijs ondergeschikt aan genoemde vakken.<sup>3</sup> Om een solide fundering van theatereducatie

---

<sup>1</sup> *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* 2012: 9-13

<sup>2</sup> *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* 2012: 25-26

<sup>3</sup> Dieleman 2010: 1-2

in het onderwijs te bewerkstelligen, is meer kennis over dit vakgebied nodig. Een onderzoek naar de effecten en de mogelijkheden op het gebied van theatereducatie kan daarom bijdragen aan een grotere acceptatie van dit vakgebied en aan een volwaardige plek binnen de landelijke beweging rond cultuureducatie.

Deze scriptie behelst een dergelijk onderzoek en richt zich daarin op de cognitieve ontwikkeling van kinderen. In het rapport *Art for Art's sake* van The Centre for Educational Research and Innovation, waarin door middel van een meta-analyse de staat van empirische kennis over de impact van kunsteducatie wordt onderzocht, worden zogenaamde *non-arts skills* benoemd. Dit zijn vaardigheden in academische vakken zoals wiskunde, natuurkunde, taalvaardigheid en vaardigheden zoals motivatie, zelfvertrouwen, communicatievaardigheid en samenwerking. Er worden in het rapport drie categorieën gebruikt om de relatie tussen deze vaardigheden en kunst vast te stellen: cognitieve vaardigheden, vaardigheden in creativiteit en denken en sociale- en gedragsvaardigheden. Cognitieve vaardigheden staan hierin aan de basis van de andere categorieën. Zonder cognitieve ontwikkeling, de ontwikkeling van “het denken”, kan een kind moeilijk over bijvoorbeeld creativiteit of sociaal gedrag leren.<sup>4</sup> Naar aanleiding van deze conclusie zal dit onderzoek zich richten op de invloed die theatereducatie kan hebben op de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Dit kan een opmaat zijn voor een grootschaliger onderzoek naar de algehele effecten van theatereducatie op kinderen.

Dit onderzoek zal zich richten op het basisonderwijs. De ontwikkeling in de achttien jaar van de gehele kindertijd is enorm. Op de basisschool ligt, zoals de term al impliceert, de basis voor het onderwijs van kinderen. Kennis die op de basisschool wordt opgedaan, kan op de middelbare school worden voortgezet. Daarnaast hebben kinderen op de basisschool, in vergelijking met kinderen op de middelbare school, het meest eenduidige curriculum. Verder onderzoek zou zich kunnen richten op het middelbaar onderwijs. Daarnaast richt het onderzoek zich op actieve theatereducatie en laat het in de uitwerking reflectieve en receptieve theatereducatie achterwege. In de theorie die behandeld wordt komen deze vormen van theatereducatie zo nu en dan wel aan bod, wanneer het bijdraagt aan de volledigheid van de theorie.

---

<sup>4</sup> Winner 2013: 21-22

Uit het bovenstaande vormt zich de volgende onderzoeksvraag:

*Op welke wijze kan actieve theatereducatie in het basisonderwijs vormgegeven worden, opdat het bijdraagt aan de cognitieve ontwikkeling van kinderen?*

### **1.3 ONDERZOEKSOPZET EN THEORETISCH KADER**

In het eerste hoofdstuk komt allereerst het begrip cognitieve ontwikkeling aan bod.

Cognitieve ontwikkeling is een fenomeen met verschillende componenten en wordt daarom voor dit specifieke onderzoek ingekaderd. Dit wordt gedaan aan de hand van literatuur van Usha Goswami en Rita Kohnstamm. Beide auteurs zijn autoriteit op het gebied van cognitieve ontwikkeling en hun handboeken dienen als basis in het vakgebied. De literatuur van Goswami en Kohnstamm wordt aangevuld met de theorieën van Jean Piaget en Lev Vygotsky. Piaget en Vygotsky hebben de basis gelegd voor onderzoek over cognitieve ontwikkeling en huidige theorieën borduren nog steeds voort op hun werk. Vanwege de grote omvang van hun beider werk en de grote hoeveelheid literatuur op dit vlak, wordt voor informatie over de theorieën van Piaget en Vygotsky gebruik gemaakt van twee verzamelwerken: *The Cambridge Companion to Piaget* in eindredactie van Ulrich Müller en *The Cambridge Companion to Vygotsky* in eindredactie van Harry Daniels.

Vervolgens duidt dit hoofdstuk kunst als vorm van cognitie, waarbij voornamelijk wordt onderzocht wat de interactie is tussen kunst en cognitie. Om te bepalen op welke wijze theater cognitie kan beïnvloeden, is het noodzakelijk om allereerst te begrijpen hoe cognitie binnen de kunsten functioneert. Dit wordt gedaan aan de hand van de studies van Arthur Efland en Merlin Donald. Efland kaart in zijn boek *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum* de problemen aan waar kunsteducatie tegenaan loopt. Ook toont hij aan op welke wijze kunsteducatie invloed kan uitoefenen op de ontwikkeling van cognitie. Donald behandelt in zijn boek *The Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity* de ontstaansgeschiedenis van het ‘kunstzinnige brein’ en creativiteit. Hij koppelt hierbij de biologische feiten aan de culturele geschiedenis. De structuur waarin deze werken behandeld worden, is gevormd door middel van het werk van Elliot Eisner. Eisner stelt in zijn artikel *The Arts and the Creation of Mind* dat kunst in vorm, structuur en context bijdraagt aan de menselijke cognitie. Alle drie de auteurs hebben cruciale bijdragen geleverd aan het gecombineerde veld van kunsteducatie en psychologie en worden gezien als belangrijke deskundigen op dit gebied.

Na deze duiding van de interactie tussen cognitieve ontwikkeling en kunst, wordt de

eerder ontstane notie van cognitieve ontwikkeling toegepast op de specifieke kunstvorm theater. Hiervoor wordt allereerst het concept *embodiment* aangehaald, voortstuwend op het sociaalpsychologische werk van Adam Galinsky. *Embodiment* omvat de connectie tussen lichaam en geest, wat bij theatereducatie een belangrijke rol speelt. Galinsky richt zich in zijn onderzoek niet direct op theater, maar het speelt toch een belangrijke rol in het begrijpen van de term *embodiment*. Naast de literatuur van Galinsky wordt gebruik gemaakt van literatuur van verschillende psychologen en filosofen. Een belangrijke toevoeging is de literatuur van Dorothy Heathcote, waarbij in dit geval vooral haar concept *mantle of the expert* relevant is. Deze term brengt de voor *embodiment* belangrijke termen beweging, houding en kleding samen.

Het hoofdstuk wordt afgesloten met het behandelen van de invloed van theatereducatie op de drie cognitieve begrippen sociale cognitie, taalontwikkeling en moreel redeneren. Voor het begrijpen van de sociale cognitie en taalontwikkeling worden voornamelijk twee grootschalige onderzoeken gebruikt, waarvan allereerst het eerder genoemde *Art for Art's Sake*. Dit onderzoek behandelt verschillende soorten kunstvormen, waaronder theater. Daarnaast wordt het onderzoek *Better practice in theatre education*, onder eindredactie van James L. Tucker jr., gebruikt. In dit grootschalige onderzoek worden verschillende effecten van theatereducatie bestudeerd, door middel van literatuur uit diverse vakgebieden. Naast deze grotere onderzoeken wordt gebruik gemaakt van verschillende kleinschaligere onderzoeken op het gebied van sociale cognitie en taalontwikkeling. Voor het gedeelte over moreel redeneren wordt literatuur van twee belangrijke auteurs op het gebied van theater en educatie gebruikt: Jonathan Levy en Joe Winston. Levy behandelt de invloed die het gebruiken van emoties tijdens dramalessen heeft op morele educatie. Winston schetst aan de hand van vijf bronnen een theoretisch kader om aan te tonen op welke wijze theatereducatie invloed uitoefent op het aanleren van moreel redeneren.

Na dit literatuuronderzoek naar de invloed van theatereducatie op de cognitieve ontwikkeling van basisschoolkinderen, wordt een leerplan ontwikkeld. De basis voor dit leerplan is het onderzoek *Cultuur in de Spiegel* van de Rijksuniversiteit Groningen, in samenwerking met Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) en twaalf scholen, waarin onderzocht is hoe een theoretisch kader voor cultuuronderwijs te vertalen is naar de onderwijspraktijk. Aanleiding voor dit onderzoek was de stelling dat om cultuureducatie in het onderwijs te kunnen verankeren, het nodig is te begrijpen wat cultuureducatie inhoudt en hoe het kan worden vormgegeven. Het kader biedt naar eigen zeggen een fundament voor cultuuronderwijs: "Het



maakt duidelijk wat cultuur is en dat cultuuronderwijs erop gericht is het cultureel bewustzijn van leerlingen te ontwikkelen. Ook geeft het aan wat de *samenhang* is tussen de vakken die samen het cultuuronderwijs vormen en hoe onderwijs in cultuur zich verhoudt tot de cultuur en de ontwikkeling van de leerling. Het kader biedt de mogelijkheid om vanuit diverse vakgebieden geïntegreerd cultuuronderwijs te ontwikkelen.”<sup>5</sup> Deze mogelijkheid wordt in deze scriptie aangegrepen. Naast het raamwerk van *Cultuur in de Spiegel* zal ook gebruik worden gemaakt van de bron *Leerplan in ontwikkeling*. Hierin wordt behandeld hoe een leerplan ontwikkeld kan worden zonder dat een specifiek vakgebied centraal staat. In deze bron is de ontwikkeling van een leerplan het uitgangspunt, waar in *Cultuur in de Spiegel* meer cultuur als uitgangspunt wordt gebruikt. Samen vormen deze twee bronnen dus een goede balans om een cultureel leerplan te ontwikkelen. Door het combineren van het eerste en het tweede hoofdstuk wordt uiteindelijk een concreet leerplan gevormd. In Appendix 1 is dit leerplan te vinden.

Het laatste hoofdstuk beantwoordt de vraag hoe het gevormde leerplan een vernieuwende bijdrage levert aan de onderwijspraktijk. Hiervoor wordt, met behulp van verschillende beleidsdocumenten en onderzoeken over het huidige veld van cultuuronderwijs, kort uiteengezet wat de huidige stand van zaken is wat betreft cultuuronderwijs. Hierbij staat vooral het programma *Cultuureducatie met kwaliteit* centraal, een programma dat in 2013 werd ingevoerd door toenmalig staatssecretaris van OCW Halbe Zijlstra. Daarnaast worden drie bestaande lesmethoden naast het in deze scriptie gevormde leerplan gelegd. Hierbij worden de leerinhoud, de leerdoelen en de leeractiviteiten van de verschillende methoden vergeleken met die van het leerplan. Doel hiervan is om te bepalen op welke wijze het leerplan een bijdrage kan leveren aan het huidige veld van theatereducatie en cultuuronderwijs.

---

<sup>5</sup> Van Heusden 2014: 7

## 2. COGNITIEVE ONTWIKKELING, KUNST EN THEATER

### 2.1 INLEIDING

Om uitspraken te kunnen doen over de invloed van theatereducatie op de cognitieve ontwikkeling van kinderen is het belangrijk de cognitieve ontwikkeling als fenomeen te begrijpen. Omdat cognitieve ontwikkeling niet één specifiek begrip is, maar veel verschillende componenten heeft, wordt in dit hoofdstuk in de eerste paragraaf allereerst het begrip gekaderd. Aan de hand van literatuur van Usha Goswami zijn vijf specifieke begrippen gekozen die voor dit onderzoek relevant zijn: aandacht, sociale cognitie, taalontwikkeling, geheugen, en beredeneren. Deze begrippen heb ik afgeleid uit het werk van Goswami en het zijn verzameltermen van de benamingen en domeinen die zij behandelt. Ik heb specifiek deze begrippen gekozen, omdat ze volgens Goswami essentieel zijn voor de cognitieve ontwikkeling en daarnaast aansluiten op aspecten die belangrijk zijn in het theater. De betekenis van de vijf begrippen wordt kort uiteengezet, hier en daar aangevuld met het werk van Rita Kohnstamm en de theorieën van Jean Piaget en Lev Vygotsky. In deze paragraaf worden de vijf cognitieve begrippen op bepaalde punten al gekoppeld aan theater. Dit gebeurt omdat niet alle begrippen uiteindelijk terugkomen in de paragraaf die volledig aan theater gewijd is, en omdat het ondersteuning biedt in het begrijpen waarom deze specifieke begrippen gekozen zijn in een onderzoek over theater.

Naast de cognitieve ontwikkeling is het ook belangrijk om kunst als vorm van cognitie te begrijpen: hoe interacteren kunst en cognitie? Om immers theater -als kunstvorm- te behandelen binnen het kader van de cognitieve ontwikkeling, moet duidelijk worden op welke wijze kunst en cognitie met elkaar verbonden zijn en hoe deze combinatie beschouwd moet worden. Hiervoor wordt literatuur gebruikt van Arthur Efland en Merlin Donald.

Uiteindelijk wordt het theoretisch kader afgesloten met een uiteenzetting van de literatuur over de invloed van theatereducatie op de eerder behandelde cognitieve begrippen. Vanwege een gebrek aan literatuur over aandacht, geheugen en causaal redeneren, is gekozen om het onderzoek vanaf dit gedeelte te richten op de invloed van theatereducatie op de sociale cognitie, taalontwikkeling en moreel redeneren. De andere begrippen worden in het eerste deel van het onderzoek nog wel benoemd, omdat alle begrippen elkaar onderling kunnen beïnvloeden en omdat ze interessant kunnen zijn voor vervolgonderzoek. Voordat de bovenstaande drie begrippen aan bod komen, wordt eerst kort de term *embodiment* uiteengezet, omdat deze term belangrijk is gebleken voor de samenhang tussen theater en cognitie.

## 2.2 DOMEINEN IN DE COGNITIEVE ONTWIKKELING

### 2.2.1 AANDACHT

Usha Goswami stelt dat het zonder adequate vaardigheden op het gebied van aandacht, voor kinderen onmogelijk is om te leren en om een goed functionerend geheugen te hebben.<sup>6</sup> Volgens Vygotsky wordt aandacht gevormd door concepten en categorieën die voortkomen uit taal en gedachten.<sup>7</sup> Daarmee is aandacht dus een voorwaarde voor de andere cognitieve domeinen, maar wordt het ook gevormd door deze domeinen. Vooral voor de ontwikkeling van de sociale cognitie is aandacht volgens Goswami essentieel, wegens de zogenaamde gezamenlijke aandacht: *joint attention*. Rond het eerste levensjaar leren kinderen om hun aandacht te richten op objecten waar anderen in hun nabijheid hun aandacht op richten. Ze kijken diegenen aan om te communiceren dat ze de aandacht delen, ze volgen de focus van hun blik of ze leiden de aandacht van de ander naar waar zij hun aandacht op richten met communicatieve gebaren. Belangrijk is dat voor beide partijen duidelijk is dat ze de aandacht en daarmee een ervaring delen. Hiermee wordt ook een beroep gedaan op het imiteren van anderen.<sup>8</sup> Aandacht is een belangrijk element in het theater, omdat er zowel bij de passieve als bij de actieve deelname een beroep op wordt gedaan. Om een voorstelling te volgen moet een publiek zijn aandacht bij het verhaal houden en ook kinderen die zelf bezig zijn met theateroefeningen of theater maken, moeten dit met volle aandacht doen. Theater lijkt dan ook een mogelijkheid voor kinderen om hun concentratie en aandacht te oefenen. Daarnaast sluit het begrip *joint attention* aan op de interacties met personages of medespelers: wanneer een kind een ander beter kan begrijpen, zal het samenspel beter gaan of zal hij zich beter kunnen identificeren met een personage.

### 2.2.2 SOCIALE COGNITIE

De sociale cognitie is volgens Goswami een fundamenteel aspect in de menselijke ontwikkeling. In de sociale cognitie is het vooral van belang dat een mens leert begrijpen dat hij of zij niet de enige is die psychologische eigenschappen bezit. Ook leren kinderen dat de psychologische eigenschappen die zij bezitten, niet altijd hetzelfde zijn als die van anderen.<sup>9</sup> Het sociale element is volgens Vygotsky essentieel binnen de cognitieve ontwikkeling: de menselijke geest moet begrepen worden als het product van cultureel-historische processen.<sup>10</sup>

---

<sup>6</sup> Goswami 2008: 10

<sup>7</sup> Daniels 2007: 53

<sup>8</sup> Goswami 2010: 111-113

<sup>9</sup> Goswami 2010: 49-50

<sup>10</sup> Daniels 2007: 2

Vygotsky stelt dat elk element in de ontwikkeling van kinderen zich twee keer openbaart: eerst op het sociale niveau en vervolgens op het individuele niveau; oftewel eerst tussen mensen (interpsychologisch) en vervolgens in de mens (intrapsychologisch). Alle hogere cognitieve functies komen voort uit relaties tussen menselijke individuen.<sup>11</sup> Wat dat betreft ziet Vygotsky dus de sociale cognitie als fundament voor de algehele cognitieve ontwikkeling van kinderen.

Bij de sociale cognitie zijn volgens Goswami twee termen van belang: *theory of mind* en metarepresentatie. De term *theory of mind* werd als eerste gebruikt door David Premack en Guy Woodruff, om het vermogen van de mens te beschrijven zich een beeld te vormen van het perspectief van anderen. Het hebben van een *theory of mind* stelt mensen in staat om het gedrag van anderen te voorspellen, waardoor psychologische verbanden kunnen worden gelegd. De mogelijkheid om mentale toestanden toe te schrijven aan zichzelf en anderen geeft kinderen in het theater de mogelijkheid om zich in te leven in een bepaalde rol, of zich met de personage van een ander te kunnen identificeren.<sup>12</sup> Roger Deldime stelt in zijn boek *Théâtre pour enfants* dat kinderen die de mogelijkheid zien zich te identificeren met een personage in staat zijn de verhaallijn beter te begrijpen en te onthouden.<sup>13</sup> Kinderen die zich goed kunnen inleven in een bepaalde rol zullen goed zijn in rollenspellen, een fenomeen dat wordt gekoppeld aan *theory of mind* en vaak gebruikt wordt binnen de theatereducatie. Volgens Rita Kohnstamm leren kinderen zich door het spelen van rollenspellen inleven in anderen en leren ze hun eigen emoties te reguleren: *emotional mastery*.<sup>14</sup>

Het succesvol toepassen van *theory of mind* werkt alleen als we betekenis kunnen geven aan het gedrag van anderen. Deze vaardigheid heeft op zijn beurt te maken met metarepresentatie, waarvan sprake is als mensen een betekenis kunnen koppelen aan het perspectief dat ze verkregen hebben door *theory of mind*.<sup>15</sup> Door het geven van een betekenis kunnen kinderen het gedrag van anderen beter voorspellen. Dit geeft kinderen de mogelijkheid om in bijvoorbeeld rollenspellen het gedrag van de verschillende personages te bepalen. Metarepresentatie ligt volgens Goswami dan ook aan de basis van, en kan ontwikkeld worden door het fantasiespel van kinderen, waarin het rollenspel een belangrijke plek inneemt.<sup>16</sup> Volgens Kohnstamm is fantasie de “unieke menselijke mogelijkheid je ook

---

<sup>11</sup> Daniels 2007: 309

<sup>12</sup> Goswami 2008: 220-221

<sup>13</sup> Deldime en Pigeon 2000: 78

<sup>14</sup> Kohnstamm I 2009: 306

<sup>15</sup> Goswami 2008: 221

<sup>16</sup> Goswami 2008: 222

iets te kunnen voorstellen wat je nog nooit hebt gezien”.<sup>17</sup> Daarmee hangt het fantasiespel volgens haar samen met het ontwikkelen van creativiteit: het toepassen van nieuwe eigenschappen, die je nog nooit hebt gezien, op een bestaand fenomeen.<sup>18</sup> Het ontwikkelen van metarepresentatie zou wat dat betreft invloed uitoefenen op het ontwikkelen van creativiteit, een eigenschap die van belang is binnen het theater.

### 2.2.3 TAALONTWIKKELING

Vygotsky ziet taal als een essentieel samenspel met de gedachten. Een woord zonder betekenis is volgens hem slechts een leeg geluid en de betekenis van een woord is als het niet wordt uitgesproken enkel een concept. Voordat kinderen een taal beheersen, leren zij over hun wereld op een non-verbale manier: de pre-linguïstische fase. Vervolgens leren kinderen hun gevoelens te uiten via huilen, lachen en sociaal contact: de pre-intellectuele fase van de taalontwikkeling. Uiteindelijk kruisen deze twee fases hun paden: denken wordt verbaal en het spreken wordt intellectueel.<sup>19</sup> Taalontwikkeling werd oorspronkelijk los van cognitieve ontwikkeling bestudeerd, onder andere omdat het als zeer complex werd beschouwd en men er daardoor vanuit ging dat het een apart werkend mechanisme was. Recentelijk is volgens Goswami echter duidelijk geworden dat taalontwikkeling op dezelfde leermechanismen rust als de bredere cognitie. Kinderen gebruiken bijvoorbeeld bij het verwerven van conceptuele kennis, dezelfde technieken als bij het verwerven van taalkennis: associatief leren, leren door imitatie en leren door het maken van analogieën.<sup>20</sup>

Taalverwerving bij kinderen gebeurt volgens Goswami voornamelijk door middel van het leggen van verbanden. De klanken van gesproken taal moeten bijvoorbeeld altijd gekoppeld worden aan dingen in de externe omgeving, waardoor zogenaamde “woord-naar-wereld connecties” ontstaan. Zonder deze koppeling aan de wereld, hebben woorden immers geen betekenis.<sup>21</sup> Theater kan voor kinderen zo’n koppeling naar de wereld creëren, omdat zij door theater in aanraking worden gebracht met taal die vaak anders is dan de taal in hun omgeving. Volgens Rita Kohnstamm komen kinderen vooral in hun familiekring en op school in aanraking met taal en voor kinderen uit taalarme milieus is de taal die in het theater gebruikt wordt veel rijker.<sup>22</sup>

Ook sociale interactie is fundamenteel voor het verwerven van taalkennis: kinderen

---

<sup>17</sup> Kohnstamm I 2009: 278

<sup>18</sup> Kohnstamm I 2009: 278

<sup>19</sup> Daniels 2007: 137

<sup>20</sup> Goswami 2008: 147-148

<sup>21</sup> Goswami 2008: 148

<sup>22</sup> Kohnstamm I 2009: 141

kunnen hierdoor taal koppelen aan hun directe omgeving. Door alleen het horen van geluiden zal een taal oppikken moeilijk zijn voor kinderen.<sup>23</sup> Toch is het horen van geluiden ook van groot belang voor de taalontwikkeling van kinderen: fonologische ontwikkeling ligt aan de basis van taal en geletterdheid. Kinderen die fonologisch sterk ontwikkeld zijn, zullen volgens Goswami een taal sneller oppikken. Het aanleren van tekensystemen, bijvoorbeeld het alfabet en het numerieke stelsel, en kennis over grammatica worden in de basis opgedaan door het luisteren naar zinnen die in de omgeving worden uitgesproken. Kinderen leren hierdoor taal effectief gebruiken.<sup>24</sup> Vooral theater met veel tekst zou dus bevorderlijk kunnen zijn voor de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Daarnaast is een goede taalontwikkeling van belang om de verhalen in het theater te begrijpen, maar ook om zelf theater te maken en tekst te kunnen gebruiken.

#### 2.2.4 GEHEUGEN

Goswami stelt dat het geheugen, de mogelijkheid om bewust autobiografische gebeurtenissen uit het verleden terug te halen, waarschijnlijk een unieke eigenschap is van de mens. Herinneringen die bewust en opzettelijk voor de geest gehaald kunnen worden zijn deel van het *declaratieve geheugen*. Dit geheugen bestaat uit twee vormen: het *episodisch geheugen*, het terughalen van herinneringen uit het eigen verleden, en het *semantisch geheugen*, de feitelijke kennis van de wereld. Naast het declaratieve geheugen bezit de mens ook een *procedureel geheugen*: dit zijn onderbewuste herinneringen die worden aangepast door onbewuste veranderingen en gebeurtenissen. Voorbeelden hiervan zijn het leren van vaardigheden en associatief leren. Het is bekend dat herinneringen niet letterlijk opgenomen worden, maar door elke persoon in een situatie op verschillende wijzen geconstrueerd worden. De constructie die gevormd wordt hangt af van eerdere kennis en persoonlijke interpretatie.<sup>25</sup> Piaget stelt dat de vaardigheid om gebeurtenissen uit het verleden weer terug te halen, afhankelijk is van de capaciteit van kinderen om zich iets voor te stellen wat er niet letterlijk is. Kinderen hebben deze capaciteit nodig om gebeurtenissen langs een chronologische lijn te ordenen, waardoor ze de gebeurtenissen kunnen herinneren.<sup>26</sup> Vygotsky benoemt het geheugen als de basis voor onze gedachten. Elke gedachtenactiviteit vindt plaats vanuit een bewustzijn over het verleden. Het geheugen is elementair gezien een simpel causaal proces waarbij stimuli een reactie opwekken. Hogere vormen van geheugen zijn

---

<sup>23</sup> Goswami 2008: 149

<sup>24</sup> Goswami 2008: 370

<sup>25</sup> Goswami 2008: 251-252

<sup>26</sup> Goswami 2010: 153

volgens Vygotsky kunstmatige methoden om bewust het verleden op te wekken, waarvoor zogenaamde “psychological tools” nodig zijn. Deze *tools* zijn te ontwikkelen door het geheugen te trainen.<sup>27</sup> Volgens Kohnstamm zorgt het geheugen er onder andere voor “[...] dat je samenhang blijft ervaren tussen wat er seconde na seconde gebeurt”.<sup>28</sup> Kohnstamm verbindt haar uitspraak met het lezen van boeken, waarin het nodig is om je de eerste bladzijde nog te herinneren als je bij de laatste bladzijde bent aangeland. Ook in het theater is het nodig om nog te weten wat er in de eerste scène gebeurde als je naar de laatste scène kijkt. Er is immers geen mogelijkheid om terug te bladeren. Wanneer kinderen zelf theater maken is het geheugen ook nodig om bijvoorbeeld stukken tekst te onthouden of om na de vorige les nog te weten waar je op het podium moest staan.

### 2.2.5 BEREDENEREN

Redeneren kan worden gedefinieerd als de mentale activiteit waarbij gegeven informatie gemanipuleerd moet worden om tot nieuwe conclusies te komen.<sup>29</sup> Twee specifieke vormen van redeneren zijn in dit onderzoek belangrijk om te behandelen, omdat zij samen lijken te vallen met het medium theater: causaal redeneren en moreel redeneren.

Causaal redeneren helpt een kind volgens Goswami de fysieke wereld te begrijpen, de sociale wereld te structureren, het ondersteunt het geheugen, werkt als basis voor conceptuele ontwikkeling en is het begin van logisch denken. Causaal redeneren is daarmee essentieel voor de cognitieve ontwikkeling. Het is vooral belangrijk voor het begrijpen van empirische relaties in de wereld, voor hoe de wereld is opgebouwd. Het stelt kinderen in staat om causale verbanden en mechanismen in alle fundamentele domeinen te begrijpen en te gebruiken, waardoor ze zich in deze domeinen weer verder kunnen ontwikkelen.<sup>30</sup> Volgens Kohnstamm is causaal redeneren voor kinderen van belang, omdat ze hierdoor beter problemen kunnen oplossen. Ze kunnen immers beter de gevolgen van een situatie overzien, omdat ze kunnen begrijpen wat een logisch gevolg is op een bepaalde handeling in een bepaalde situatie.<sup>31</sup> Doordat kinderen binnen theater in aanraking worden gebracht met veel verschillende situaties, zowel actief als passief, zullen ze het causaal redeneren kunnen toepassen. Bij bijvoorbeeld improviseren zal een kind op een logische manier moeten reageren op een bepaalde situatie en bij het bekijken van een voorstelling zal een kind leren hoe bepaalde situaties zich kunnen ontfouwen.

---

<sup>27</sup> Daniels 2007: 53

<sup>28</sup> Kohnstamm I 2009: 20

<sup>29</sup> Goswami 2010: 400

<sup>30</sup> Goswami 2008: xvi

<sup>31</sup> Kohnstamm II 2009: 87

Goswami stelt dat het domein van moreel redeneren uit een kennissysteem bestaat om sociale interacties rond rechtvaardigheidskwesies en menselijk welzijn te reguleren. Deze kennis komt vooral voort uit sociale interactie, maar ook de feitelijke situatie en de gebruiken en sociale conventies van een cultuur en samenleving spelen een rol. Kinderen coördineren hun moraliteit binnen de verschillende sociale kennissystemen en vellen vanuit daar hun oordeel over bepaalde situaties.<sup>32</sup> Jean Piaget stelt dat moraliteit zich niet enkel ontwikkelt vanuit sociale kennissystemen, maar dat het individu hierbij van groot belang is. Moraliteit ontwikkelt zich volgens hem door het bewust begrijpen van de regels die een kind in zijn omgeving ervaart. Hiervoor is sociale interactie en samenwerking noodzakelijk. Dit wordt door Piaget *interactieve coöperatie* genoemd, waarbij het vooral van belang is dat de interactie gelijkwaardig is. Door interactieve coöperatie wordt een individu bewust van zijn eigen gedachten, waardoor hij ze kan toepassen op en transformeren naar de normen die gesteld zijn in een samenleving. Alleen door te leren om deze normen toe te passen op zichzelf en anderen, kan een kind leren moreel te redeneren.<sup>33</sup> Volgens Kohnstamm moeten kinderen zich de waarden en normen van hun cultuur eigen maken, maar zijn die vaak te moeilijk om concreet uit te leggen. Dit moet daarom gebeuren aan de hand van concrete regels die uit zo'n waarde voortvloeien of aan de hand van voorbeelden.<sup>34</sup> Binnen het theater gelden eveneens een aantal regels die voortvloeien uit waarden, bijvoorbeeld het stil zijn tijdens een voorstelling uit respect voor de acteurs en je medepubliek. Maar ook het in hun waarde laten van je medespelers, wanneer zij zich kwetsbaar opstellen. Daarnaast kunnen kinderen bijvoorbeeld uit een voorstelling bepaalde waarden halen, door het gedrag van personages hieraan te koppelen.

### **2.3 KUNST EN DE COGNITIEVE ONTWIKKELING**

Arthur Efland stelt dat kunst een groot beroep doet op de cognitieve ontwikkeling. De kunsten kunnen de kracht van het begrijpen vergroten en het negeren van kunst in educatie kan leiden tot een versmalling van het cognitief potentieel van toekomstige volwassenen.<sup>35</sup> Om de invloed van een kunstvorm, in dit geval theater, op de cognitieve ontwikkeling te onderzoeken, is het belangrijk om kunst als cognitief begrip te begrijpen. Gebaseerd op de stelling van Elliot Eisner, dat kunst op drie unieke wijzen bijdraagt aan de menselijke

---

<sup>32</sup> Goswami 2010: 440

<sup>33</sup> Müller 2009: 283

<sup>34</sup> Kohnstamm II 2009: 142

<sup>35</sup> Efland 2002: 2



cognitie, wordt in deze paragraaf een beeld van kunst als cognitie geschetst op basis van drie begrippen: vorm, structuur en context.<sup>36</sup>

Leren over kunst behelst niet alleen het verkrijgen van kennis over kunstwerken en strategieën om de betekenis hiervan te construeren; het omvat volgens Efland ook een capaciteit voor een “narratieve” vorm van kennis. Deze vorm van kennis is intuïtief, niet afhankelijk van logische deductie en staat tegenover de “paradigmatische” kennis. Laatstgenoemde kennis verifieert de waarheid door procedures om formele en empirische waarheden vast te stellen, terwijl de “narratieve” vorm van kennis de waarheid vaststelt als een waarschijnlijkheid, zoals bijvoorbeeld bij historische kennis. Door het gebruik van deze narratieve vorm van kennis leren kinderen holistisch te denken en het helpt ze om een context te vormen bij een object: net als het kind zelf is bijvoorbeeld een kunstobject niet los te zien van de sociale en culturele context.<sup>37</sup>

De kunsten zijn volgens Efland “ill-structured”. Kennis is volgens hem domein-specifiek: verschillende kennisdomeinen zijn verschillend georganiseerd en hebben ook verschillende manieren van instructie nodig. Sommige moderne psychologen benoemen dit als een verschil tussen *well-structured* domeinen en *ill-structured* domeinen. Bij *well-structured* domeinen kan op gestructureerde manieren, vaak met behulp van algoritmen, een duidelijk en specifiek antwoord op een probleemstelling worden gevonden. De zogenaamde *ill-structured* domeinen hebben deze structuur niet, waardoor het vinden van antwoorden op allerlei verschillende manieren kan verlopen. Hierbij worden *ill-structured* domeinen, zoals de kunsten, vaak afgedaan als simpel, in tegenstelling tot de *well-structured* domeinen zoals de natuurwetenschappen. Maar juist het *ill-structured* principe van de kunsten, wat onder andere inhoudt dat het een vakgebied is met vele verschillende disciplines, maakt het een ingewikkelde discipline en een complexe vorm van kennis.<sup>38</sup> Marie-Thérèse van de Kamp benoemt de vorm van kennis die nodig is voor de kunsten als “divergent thinking”. Hiermee doelt zij op de mogelijkheid om verschillende oplossingen te vinden voor een open probleem. Hiervoor is creatieve ideevorming belangrijk, waarbij veel verschillende originele ideeën worden ontwikkeld. Om deze ideeën te produceren moet iemand associatief kunnen denken en flexibel kunnen schakelen tussen verschillende kenniscategorieën.<sup>39</sup>

---

<sup>36</sup> Eisner 2003: 343

<sup>37</sup> Efland 2002: 7-8

<sup>38</sup> Efland 2002: 11

<sup>39</sup> Van de Kamp 2014: 2

Het denken over kunst bevindt zich volgens Merlin Donald niet alleen in de hersenen van een individu, maar vindt ook plaats in een sociale context.<sup>40</sup> Donald geeft op basis van deze aanname een aantal richtlijnen omtrent de cognitieve principes die aan de basis staan van kunst. De richtlijnen die het meest van belang zijn voor dit onderzoek, worden hier toegelicht. Kunst moet allereerst worden gezien als *toegepaste cognitie*. Het is een activiteit die bedoeld is om de geest van het publiek te beïnvloeden. Ten tweede wordt kunst altijd gemaakt in de context van *gedistribueerde cognitie*. De menselijke cultuur is een gedistribueerd netwerk van veel verschillende meningen en gedachten. Kunst bepaalt en behoudt in dit netwerk de gemeenschappelijke tekens. Ook is kunst *constructivistisch*: gericht op de uitwerking van mentale modellen en wereldbeelden, die gedeeld worden door leden van de samenleving. De meeste kunst is *metacognitief*: het kunstobject verplicht tot reflectie op het proces waarin het is gemaakt, en dus op de gemeenschap waar de kunstenaar vandaan komt. Als laatste is kunst altijd gericht op een *cognitieve uitkomst*: het moet een bepaalde gemoedstoestand teweegbrengen bij het publiek. Het moet het geheugen beïnvloeden, het gedrag van het publiek vormen, sociale normen stellen, en de ervaring in het leven van de toeschouwer bepalen.<sup>41</sup>

## 2.4 THEATER EN DE COGNITIEVE ONTWIKKELING

Literatuur over specifiek de invloed van theatereducatie op de cognitieve ontwikkeling is schaars en blijkt zich vooral te richten op drie van de vijf genoemde cognitieve basisbegrippen, te weten sociale cognitie, taalontwikkeling en redeneren. De literatuur omtrent redeneren richt zich vrijwel alleen op moreel redeneren en niet op causaal redeneren. De ontwikkeling van geheugen wordt enkel sporadisch genoemd in literatuur die zich verder richt op andere cognitieve aspecten. Het wordt voornamelijk in verband gebracht met het leren en onthouden van teksten, maar hierover wordt niet uitgeweid en er zijn geen gespecialiseerde onderzoeken over te vinden. In een onderzoek over taalontwikkeling van Jennifer McMaster wordt gesteld dat kinderen door theatereducatie de vaardigheid “mental imaging” ontwikkelen, waarbij ze door beelden kunnen onthouden wat ze hebben gelezen. In dit onderzoek wordt dit begrip echter niet verder uitgewerkt en specifiek onderzoek hierover is beperkt. Ook onderzoek over het verband tussen aandacht en theatereducatie is beperkt. Om deze redenen richt dit onderzoek zich vanaf nu op de invloed van theatereducatie op de sociale cognitie, taalontwikkeling en moreel redeneren. Over deze drie onderwerpen is relatief

---

<sup>40</sup> Donald 2006: 3

<sup>41</sup> Donald 2006: 4-7

veel literatuur te vinden, maar vaak richt dit zich op de invloed van theatereducatie op de ontwikkeling van kinderen met een handicap, trauma's of gedragsproblemen. Omdat dit zo'n expliciete toepassing is van theatereducatie en de ontwikkeling van dit soort kinderen vaak niet op één lijn ligt met de gemiddelde ontwikkeling van een kind, is gekozen om deze onderzoeken niet te gebruiken. Er wordt enkel gebruik gemaakt van onderzoek dat zich specifiek richt op de invloed van theatereducatie op de sociale cognitie, de taalontwikkeling en het moreel redeneren en gebaseerd is op de ontwikkeling van kinderen zonder specifieke ontwikkelingsproblemen. Voordat deze begrippen behandeld worden, wordt de term "embodiment" geïntroduceerd. Deze term blijkt uit de literatuur op vrijwel alle drie de gebruikte domeinen van invloed te zijn en speelt een grote rol in de koppeling tussen theatereducatie en cognitie. Als laatste wordt de kennis uit dit hoofdstuk samengevoegd tot een kort overzicht, waarin samengevat wordt op welke manier theatereducatie invloed heeft op sociale cognitie, taalontwikkeling en moreel redeneren. Met deze kennis is het mogelijk om in combinatie met de kennis van *Cultuur in de Spiegel*, een leerplankader te vormen voor theatereducatie in het basisonderwijs.

#### 2.4.1 EMBODIMENT

Een term die opvallend veel gebruikt wordt in diverse literatuur over het verband tussen de cognitieve ontwikkeling en theatereducatie is *embodiment*. Bij deze term gaat het om de connectie tussen lichaam en geest, wat bij theatereducatie uiteraard een grote rol speelt. Andy Clark stelt dat, in veel gevallen, het brein niet het enige object van de cognitieve wetenschap kan zijn, omdat de cognitie niet los gezien kan worden van het lichaam en de omgeving.<sup>42</sup> Feldman Barrett en Lindquist benoemen eveneens het feit dat het lichaam en de geest geen gescheiden en onafhankelijke elementen zijn, maar dat ze elkaar beïnvloeden. In hun onderzoek behandelen Feldman Barrett en Linquist verschillende visies op dit idee. In sommige behandelde onderzoeken wordt gesteld dat het lichaam een bijdrage levert aan het vormen van de cognitie door gestalte te geven aan een emotionele reactie. Andere theorieën behandelen de geest juist als vormend voor het lichaam, waarbij verschillende gemoedstoestanden verschillende patronen en veranderingen in het lichaam teweeg brengen. Als laatste zijn er theorieën waarin lichaam en geest gelijkwaardig samenwerken om te reageren op situaties.<sup>43</sup> De algemene consensus in onderzoek over *embodiment* is dat lichaam en geest onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Het lichaam is in theatereducatie één van

---

<sup>42</sup> Clark 1999: 350

<sup>43</sup> Feldman Barrett 2008: 2-11

de belangrijkste middelen, waardoor deze connectie niet over het hoofd gezien kan worden. In literatuur waarin de verbinding wordt gemaakt tussen theater(educatie) en het lichaam, zijn drie componenten van belang: beweging, houding en kleding.

In zijn onderzoek *Doing is for thinking! Stereotype Activation by Stereotypic Movements* behandelt Thomas Mussweiler drie onderzoeken die bewijzen dat stereotype bewegingen, het overeenkomstige stereotype personage oproepen. Iemand die bijvoorbeeld een koningin speelt zal zich sneller een echte koningin voelen, als hij of zij statig loopt en zwaait met de typische koninklijke zwaai. Het oproepen van een stereotype personage en stereotype gedrag zijn nauw met elkaar verbonden. Als iemand het stereotype personage van een oud persoon uitbeeldt, dan zal hij zich waarschijnlijk heel langzaam gaan bewegen. Maar als iemand zich heel langzaam beweegt, dan zal dit volgens Mussweiler ook het stereotype personage van een oud persoon aanwakkeren. Door de mogelijkheid om via stereotype gedrag een stereotype personage op te roepen, ontstaat er ook een mogelijkheid om deze kennis te gebruiken en toe te passen op anderen. Iemand die zich heeft verdiept in een ouder personage, zal een ouder iemand volgens Mussweiler sneller kunnen begrijpen. Daarnaast stelt hij dat het taalgebruik hierdoor verbetert, omdat de taal op een ander niveau wordt bestudeerd.<sup>44</sup>

Het onderzoek van Li Huang, *Powerful Postures Versus Powerful Roles: Which Is the Proximate Correlate of Thought and Behaviour?*, heeft niet direct met theater te maken, maar houdt zich bezig met de invloed die een lichamelijke houding heeft op de rol die iemand speelt in de samenleving. Dit is interessant om te behandelen, omdat het aannemen van een rol één van de belangrijkste aspecten is in het theater en in de basis niet verschilt van het aannemen van een rol in de samenleving. Volgens Huang heeft het aannemen van een houding meer effect op het gedrag van een personage, dan enkel het aannemen van een rol in gedachten.<sup>45</sup> Onderzoek wijst volgens haar namelijk op het feit dat het aannemen van een bepaalde houding het neuro-endocrine systeem, dat de hormoonafgifte vanuit de verschillende klieren regelt, kan beïnvloeden, waardoor gedragsverandering ontstaat. Hieraan voegt ze toe dat een houding belangrijker is dan een gevoel of een ervaring, om een rol te belichamen.<sup>46</sup> Dit zou derhalve betekenen dat kinderen niet een concrete ervaring nodig hebben, om een rol te spelen. Wanneer zij zich verdiepen in een personage en zich richten op de specifieke houding van dit personage, hebben zij al voldoende houvast om een personage op een overtuigende manier uit te beelden.

---

<sup>44</sup> Mussweiler 2006: 17

<sup>45</sup> Huang 2011: 95

<sup>46</sup> Huang 2011: 100

In het onderzoek van Adam en Galinsky wordt de term “encloded cognition” geïntroduceerd. Deze term omschrijft volgens de auteurs de systematische invloed die kleren hebben op het psychologische proces van de drager. Dit heeft te maken met twee verschillende factoren: de symbolische betekenis van de kleren en de fysieke ervaring van het dragen hiervan. Fysieke ervaringen worden vastgelegd in het geheugen, waardoor ze deel zijn van de cognitieve representaties en betekenis krijgen. Hierdoor kunnen fysieke ervaringen mentale activiteiten activeren: “physical experiences can trigger associated abstract concepts and mental simulation through this symbolic meaning”.<sup>47</sup> Adam en Galinsky stellen dat het effect van deze fysieke ervaringen hetzelfde is voor het dragen van specifieke kleding. Door het dragen van kleding belichaamt iemand de symbolische betekenis van deze kleding, waardoor psychologische processen worden geactiveerd. Hierbij is vooral de fysieke ervaring die komt kijken bij het daadwerkelijk dragen van kleding belangrijk. Enkel blootgesteld worden aan een object of aan kleding is niet voldoende om psychologische effecten te activeren, omdat de kleding daardoor niet belichaamd wordt. Het dragen van kleding die bij een rol past kan dus een groot effect hebben op het succes van het belichamen van die rol.<sup>48</sup>

De componenten beweging, houding en kleding komen samen in de veelgebruikte term “mantle of the expert”, een term die geïntroduceerd is door Dorothy Heathcote. *Mantle of the expert* zou gezien kunnen worden als het traditionele rollenspel, waarbij kinderen een rol toebedeeld krijgen, maar in dit geval heeft deze rol een specifieke uitwerking op de kennisvergarig van kinderen. Deze vorm van *embodiment* wordt gebruikt in leerervaringen, waarbij kinderen in de rol van experts worden geplaatst. Door de rol aan te nemen in beweging, houding en kleding, belichamen kinderen hun rol als expert en dit geeft ze volgens Heathcote het zelfvertrouwen en het enthousiasme om kennis op te doen.<sup>49</sup> *Mantle of the expert* is dus in die zin belangrijk, dat het een brug slaat tussen *embodiment* en educatie.

#### 2.4.2 DE INVLOED VAN THEATEREDUCATIE OP SOCIALE COGNITIE

Theatereducatie kan volgens de verzamelde literatuur op een aantal gebieden invloed hebben op de sociale ontwikkeling. Vooral de ontwikkeling van empathie en de ontwikkeling van *Theory of Mind* worden genoemd, maar ook het ontwikkelen van controle over emoties en (sociaal wenselijk) gedrag, en “self-efficacy”: zelfverzekerdheid in (eigen) sociaal gedrag. Een vaak genoemd middel om deze doelen te bereiken is het rollenspel, waarin kinderen zouden kunnen oefenen voor het ‘echte leven’.

---

<sup>47</sup> Adam 2012: 919

<sup>48</sup> Adam 2012: 919

<sup>49</sup> Heathcote 1985: 173

Empathie is volgens Thalia Goldstein “the ability to feel another’s feelings”.<sup>50</sup> Deze definitie onderscheidt empathie van compassie of sympathie. Compassie en sympathie hebben beiden te maken met het begrijpen van andermans gevoelens, en zijn daarmee meer verbonden met *Theory of Mind*.<sup>51</sup> Volgens Goldstein kan vooral acteren zowel het empathisch vermogen van kinderen, als hun *Theory of Mind* positief beïnvloeden. Dit komt doordat een acterend kind de gevoelens van iemand moet proberen te voelen en te begrijpen, om deze op een overtuigende manier te kunnen uitbeelden. Hiervoor moeten kinderen de gedachten, de verlangens en de motivatie van hun personage kunnen analyseren en dit vereist een vergevorderde ontwikkeling van empathie en *Theory of Mind*. Imitatie en het belichamen van een personage is hierbij essentieel. In correlatieve onderzoeken zijn de resultaten met betrekking tot de positieve samenhang van theatereducatie en het empathisch vermogen wisselend, de resultaten met betrekking tot *Theory of Mind* zijn consistent. Volgens Goldstein is haar onderzoek het eerste onderzoek dat, in zijn quasi-experimentele opzet, direct aantoont dat actieve theatereducatie kan leiden tot een groei in empathie en *Theory of Mind*.<sup>52</sup> In *Art for Art’s Sake* wordt gesproken van verschillende onderzoeken die een positief resultaat gevonden hebben voor actieve theatereducatie en de positieve invloed daarvan op de vaardigheid van kinderen om zich in te leven in anderen en andermans perspectief aan te nemen. Dit zou een beter begrip kweken van de mentale toestand van anderen.<sup>53</sup>

In *Art for Art’s Sake* wordt ook gesproken over een bescheiden bewijs dat theatereducatie de emotieregulatie van kinderen positief beïnvloedt.<sup>54</sup> Volgens Gregory Freeman biedt theatereducatie kinderen een emotionele uitlaatklep en de mogelijkheid om hun emoties te tonen in een niet-dreigende omgeving. Emoties kunnen worden geoefend en worden gebruikt om problemen te ontdekken en oplossingen te creëren. Sociaal gedrag verbetert als deelnemers meer controle hebben over hun emoties. Een betere emotieregulatie heeft een positieve uitwerking op sociaal gedrag.<sup>55</sup> Ook spreekt *Art for Art’s Sake* van een duidelijk bewijs dat theatereducatie een positieve invloed heeft op gedrag volgens de sociale normen.<sup>56</sup> Theatereducatie geeft volgens James Tucker kinderen de mogelijkheid om vanuit verschillende gezichtspunten een situatie te beschouwen, wat hen een beter inzicht in die

---

<sup>50</sup> Goldstein 2009: 6

<sup>51</sup> Goldstein 2009: 6-7

<sup>52</sup> Goldstein 2012: 20-21, 32

<sup>53</sup> Winner 2013: 233

<sup>54</sup> Winner 2013: 228 & 232

<sup>55</sup> Freeman 2003: 132-133

<sup>56</sup> Winner 2013: 225

situatie geeft.<sup>57</sup> Ook Freeman ziet theater als een medium waarin kinderen constructief en sociaal wenselijk gedrag kunnen oefenen. Wanneer kinderen meer controle hebben over hun gedrag, kunnen zij de vaardigheden opdoen die nodig zijn om met verschillende situaties om te gaan. Daarnaast leren zij de sociale rollen, en daarmee verschillende sociale situaties, in een samenleving te begrijpen.<sup>58</sup> Tucker stelt dat theatereducatie kinderen de kans geeft om de geschiktheid van bepaalde handelingen en communicatiestrategieën te testen in specifieke context en situaties.<sup>59</sup> Om deze vaardigheden op te doen en toe te passen moeten kinderen volgens Tucker de basis van sociaal wenselijk gedrag leren. Tijdens het maken van theater moeten kinderen luisteren, de informatie verwerken en hierop reageren. Dit gebeurt in samenwerking met andere kinderen, waardoor kinderen leren communiceren, onderhandelen en compromissen sluiten. Daarnaast krijgen ze begrip van eerlijkheid en rechtvaardigheid, want de groep waarin gewerkt wordt kan gezien worden als kleine samenleving met normen en waarden.<sup>60</sup>

Freeman stelt dat het van belang is dat bij theatereducatieve activiteiten normen en waarden worden opgesteld in de groep. Kinderen moeten luisteren als anderen spreken, hun beurt afwachten en anderen de ruimte geven. Hierdoor krijgen ze in een gecontroleerde en veilige omgeving een voorproefje van sociale structuren in het echte leven. Freeman noemt als gevolg hiervan de ontwikkeling van *self-efficacy*: zoals eerder genoemd is dit het zelfvertrouwen in eigen sociaal gedrag.<sup>61</sup> In *Art for Art's Sake* wordt geen stellig bewijs benoemd dat theatereducatie het zelfconcept van leerlingen verbetert.<sup>62</sup> Zowel Freeman als Tucker benoemen dit effect wel, maar worden door onbekende redenen in *Art for Art's Sake* niet aangehaald. Freeman stelt dat het gedrag van kinderen binnen theatereducatie op een veilige manier wordt beoordeeld, waardoor fouten gemaakt mogen worden en zelfvertrouwen ontstaat. Daarnaast leren kinderen vol te houden in sociaal lastige situaties of activiteiten die in potentie onveilig zijn.<sup>63</sup> Tucker benoemt dit als een omgeving waarin sociale risico's vervagen: "Dramatic play provides a unique paradox in which participants can experience risks without penalties."<sup>64</sup> Freeman stelt dat zo'n veilige situatie kinderen de gelegenheid biedt om het zelfvertrouwen te vergroten en dat het betere zelfbeeld dat door theatereducatie kan ontstaan, leidt tot gezonde relaties met leeftijdsgenoten en tot het ontwikkelen van andere

---

<sup>57</sup> Tucker 2007: 22

<sup>58</sup> Freeman 2003: 132

<sup>59</sup> Tucker 2007: 30

<sup>60</sup> Tucker 2007: 30

<sup>61</sup> Freeman 2003: 132-133

<sup>62</sup> Winner 2013: 227

<sup>63</sup> Freeman 2003: 132-133

<sup>64</sup> Tucker 2007: 4

persoonlijke vaardigheden.<sup>65</sup>

In elk genoemd onderzoek komt de belangrijke invloed van het rollenspel op de sociale cognitie aan bod, maar vooral Tucker en Freeman benoemen duidelijk het verband met de ontwikkeling van de sociale cognitie. Rollenspel geeft volgens Tucker kinderen de mogelijkheid om verschillende personages uit te proberen en iemand te spelen die ze niet zijn. Hierdoor worden ze uitgedaagd om zich te identificeren met ideeën en emoties die niet van hen zijn, waardoor ze empathie kunnen ontwikkelen. Door het spelen van verschillende rollen leren kinderen eveneens dat we veel rollen spelen in het leven en dat we in elke rol anders spreken en ons anders gedragen. Leerlingen kunnen hierop oefenen in authentieke situaties: een situatie met unieke kenmerken waaraan een kind de situatie kan herkennen. Zo leren ze dat de context van een situatie beïnvloedt wat er wordt gezegd en dat wat er wordt gezegd ook de context beïnvloedt.<sup>66</sup> Volgens Freeman wordt door rollenspel diepte gegeven aan de personages en aan de identificatie met anderen. Daarnaast draagt de vorm van rollenspel bij aan het creëren van een veilige situatie, waarover hierboven is gesproken. Kinderen hebben een keuze in welke mate ze meedoen met het rollenspel, het wordt uitgevoerd in een semipublieke omgeving of een omgeving zonder publiek en goedkeuring en versterking wordt geboden door medeleerlingen en docenten.<sup>67</sup> Hierbij is natuurlijk de vraag of medeleerlingen en docenten altijd versterking bieden, of dat zij ook bedreigend kunnen zijn. Meer over de invloed van medeleerlingen en docenten komt aan bod in het derde hoofdstuk.

#### 2.4.3 DE INVLOED VAN THEATEREDUCATIE OP TAALONTWIKKELING

In onderzoeken over de invloed van theatereducatie op de taalontwikkeling van kinderen zijn de bevindingen te verdelen in uitspraken over spreekvaardigheid, schrijfvaardigheid, leesvaardigheid en taalbegrip. Daarnaast worden nog een aantal uitspraken gedaan over elementen die buiten die begrippen vallen. Wat in vrijwel alle onderzoeken wordt genoemd als essentieel voor alle vormen van taalvaardigheid, is herhaling.

In *Art for Art's Sake* wordt gesteld dat veel wetenschappelijk onderzoek is gedaan naar de invloed van theatereducatie op taalvaardigheden, omdat theater vaak het leren en uitspelen van teksten is. Deze verbale vaardigheden zouden veel invloed hebben op andere academische vaardigheden en daarom grote betekenis hebben. De auteurs van het rapport stellen daarnaast dat er een causaal verband is tussen theatereducatie en het verbeteren van verbale

---

<sup>65</sup> Freeman 2003: 132

<sup>66</sup> Tucker 2007: 5, 10

<sup>67</sup> Freeman 2003: 132-133



vaardigheden.<sup>68</sup> Verbale taalvaardigheden hangen volgens Tucker voor een groot deel samen met sociale vaardigheden, omdat verbale communicatie een sociale bezigheid is. Naast het uitspelen van teksttoneel, moeten kinderen zich ook kunnen aanpassen in verschillende situaties. Daarom stelt hij dat taal zich het beste ontwikkelt wanneer kinderen verschillende personages in verschillende situaties spelen. Daarmee worden kinderen in de gelegenheid gesteld om, naast de sociale aspecten die hier aan verbonden zijn, hun taalgebruik aan te passen aan elk personage en inzicht te krijgen in de verschillende mogelijkheden van taal. Theateractiviteiten kunnen dus verbale taalstijlen opleveren die niet ervaren worden in de traditionele onderwijssituatie of thuissituatie, waardoor kinderen hun taalkennis kunnen uitbreiden.<sup>69</sup> Betty Jane Wagner stelt dat kinderen in het theater taal in een literaire vorm gebruiken en zich daar sneller verbaal in uiten, waarmee ze voorbij gaan aan een simpele spreektaal.<sup>70</sup> Jennifer Catney McMaster benoemt theater als hardop denken: het heeft een positieve invloed op de verbale taalvaardigheid, omdat het kind zijn gedachten omschrijft en uitspreekt in de context van een geïmproviseerde activiteit. Toch noemt zij ook het gebruik van literaire taal, die meer nadruk legt op taalstructuur en grammatica, maar de basis ligt in de gedachten van het kind zelf. Door te oefenen in verschillende rollen en de taal te gebruiken die het beste past bij die situatie, kunnen kinderen hun spreekvaardigheid oefenen. Door kinderen te laten experimenteren met verschillende manieren van praten en taalgebruik, ontstaat volgens McMaster een groter bewustzijn van de bestaande variatie van taal.<sup>71</sup> Ook volgens het onderzoek van Ann Podlozny heeft theatereducatie een positieve invloed op de verbale taalvaardigheid van kinderen. Volgens haar is het ontwikkelen van verbale taalvaardigheden gebaat bij een semigestructureerd of een niet-gestructureerd plot. Dit in tegenstelling tot de schrijf- en leesvaardigheden, waarover later meer. Dit komt omdat spreekvaardigheid belang heeft bij semantische stimulatie. Taalstructuren zijn hier dus minder belangrijk.<sup>72</sup>

*Art for Art's Sake* spreekt wat betreft schrijfvaardigheid enkel over de eventuele invloed die spreekvaardigheid erop zou kunnen hebben. Ook in de andere onderzoeken wordt vaak een verband gelegd tussen spreek- en schrijfvaardigheid. In het onderzoek van Wagner staat dat het grootste probleem voor kinderen wat betreft schrijven, de toegankelijkheid is tot hun kennis en het rangschikken hiervan. Theater kan hen helpen kennis te ontdekken en vorm

---

<sup>68</sup> Winner 2013: 155-156, 160

<sup>69</sup> Tucker 2007: 4

<sup>70</sup> Wagner 1998: 50

<sup>71</sup> McMaster 1998: 575-579

<sup>72</sup> Podlozny 2000: 264-268

te geven. Wagner noemt hierbij het belang van het kinesthetische element van theater, omdat het aannemen van een houding een kind zou kunnen helpen zich te identificeren met een bepaald type taal. Ze haalt Vygotsky aan die stelt dat “gesture” verbonden is met het schrijven en dat kinderen hun schrijven verbinden met gebaren en beelden. Wagner nuanceert deze uitspraak door op te merken dat onderzoek over dit specifieke onderwerp schaars is.<sup>73</sup> Dit was het geval in 1998, maar nog steeds is specifieke literatuur over dit onderwerp schaars. Waar hierboven een niet-gestructureerd plot gunstig werd geacht voor spreekvaardigheid, heeft volgens Podlozny een gestructureerd plot een grotere invloed op de schrijfvaardigheid van kinderen. Dit komt doordat de schrijfvaardigheid grotendeels afhankelijk is van taalstructuren, op grote en kleine schaal. Een gestructureerd plot geeft kinderen, die deze structuren zelf nog niet volledig onder de knie hebben, meer houvast.<sup>74</sup>

Het voordeel van dit gestructureerde plot geldt volgens Podlozny ook voor de leesvaardigheid van kinderen, eveneens omdat leesvaardigheid voor een groot deel afhankelijk is van taalstructuren.<sup>75</sup> Tucker refereert in zijn werk naar een aantal onderzoeken die een correlatie laten zien tussen de mentale processen die gebruikt worden in het theater en bij het lezen. Hierbij gaat het vooral om het leren van de elementen van een verhaal, het creëren van een narratief en het creëren van personages.<sup>76</sup> Podlozny benoemt dit als “pretend situation” en stelt dat dit twee vormen kan aannemen: de situatie kan op papier staan of uitgespeeld worden.<sup>77</sup> De traditionele vorm van lezen houdt in dat kinderen in zichzelf of hardop lezen. Dit leidt volgens Tucker vaak tot het niet begrijpen van de tekst. Wanneer kinderen fysiek, intellectueel en sociaal betrokken raken door bijvoorbeeld het uitbeelden van een tekst, dan hebben ze meer begrip voor de personages en de details van een verhaal. Op deze manier begrijpen ze het verhaal beter en onthouden ze het langer. Daarnaast is het volgens Tucker belangrijk te begrijpen dat het meeste voordeel voor leesvaardigheid komt door “metaplay”: het proces van analyse en creatie in voorbereiding van het stuk. Leerlingen zoeken in de tekst naar richtlijnen en context. In *metaplay* dagen kinderen elkaar uit om verschillende meningen en interpretaties van een tekst te vormen.<sup>78</sup> Eigenlijk is hier dus sprake van een zekere vorm van *close reading*. Door leerlingen de diepte in te laten gaan bij een tekst wordt hun vocabulaire verbeterd, zo stelt Tucker. Kinderen besteden namelijk meer aandacht aan de taal, de specifieke woorden op de bladzijde en hun betekenis. Door het

---

<sup>73</sup> Wagner 1998: 49-51

<sup>74</sup> Podlozny 2000: 264-265

<sup>75</sup> Podlozny 2000: 264-265

<sup>76</sup> Tucker 2007: 2

<sup>77</sup> Podlozny 2000: 241

<sup>78</sup> Tucker 2007: 2-3

dramatiseren van een verhaal, kunnen kinderen de betekenis van het verhaal internaliseren en daarnaast onbekende woorden plaatsen en begrijpen. Dit werkt beter dan bijvoorbeeld een lijst met dicteewoorden, omdat de woorden binnen het verhaal een groter belang krijgen voor de kinderen.<sup>79</sup> Volgens Wagner draagt het dramatiseren van een tekst bij aan leesvaardigheid, doordat het de vaardigheid om representatieve verbanden te leggen verbetert. Hierdoor is het makkelijker om representaties in een verhaal te begrijpen, en daarmee het verhaal zelf.<sup>80</sup> Als laatste stelt McMaster over leesvaardigheid dat kinderen door theatereducatie meer worden gestimuleerd om te lezen. Ze willen bijvoorbeeld het perfecte verhaal vinden om te spelen, raken in een bepaald onderwerp geïnteresseerd of willen een bepaalde narratieve structuur beter begrijpen.<sup>81</sup>

Om bekwaam te worden in een taal is volgens Tucker meer nodig dan enkel het vermogen om een reeks woorden aan elkaar te koppelen om een zin te maken. Bekwaamheid ontstaat als kinderen genoeg controle en begrip hebben over een taal om abstracte en complexe gedachten te uiten. Tucker haalt verscheidene onderzoeken aan die een positief verband leggen tussen theatereducatie en dit proces. Deze onderzoeken tonen onder andere aan dat het vertellen van verhalen de taalkundige constructies sterk verbetert en kinderen in staat stelt complexe zinnen te construeren.<sup>82</sup> Daarnaast leiden theatereducatie en het dramatiseren van teksten volgens McMaster tot het ontwikkelen van vaardigheden in symbolische representatie. Om een scène uit te spelen, moeten kinderen in staat zijn om aan te geven wie ze spelen, waar ze zijn in ruimte en tijd en wat ze doen in die fictieve wereld. Betekenis is gekoppeld aan symbolen of tekens, die op hun beurt gebruikt worden om naar objecten te verwijzen. Het begrip van deze symbolische representatie en de mogelijkheid om symbolen te benoemen en te gebruiken is hetzelfde als het basisbegrip dat kinderen nodig hebben om bijvoorbeeld het alfabetische principe te begrijpen. Het ontwikkelen van representatieve vaardigheden in theater, kan daarom voor een kind dienen als basis voor de ontwikkeling van de representatieve vaardigheden die nodig zijn voor taalvaardigheid.<sup>83</sup> Als laatste kan theatereducatie volgens McMaster kinderen helpen bij het vormen van kennis over narratieve structuren. Door het lezen en herlezen van een verhaal, begrijpen kinderen beter hoe een verhaal opgebouwd is en hoe de elementen van personages, plot en actie samen werken.<sup>84</sup> Zowel McMaster als Podlozny stellen dat theatereducatie hierdoor kinderen kan helpen om te

---

<sup>79</sup> Tucker 2007: 3

<sup>80</sup> Wagner 1998: 50

<sup>81</sup> McMaster 1998: 576

<sup>82</sup> Tucker 2007: 8

<sup>83</sup> McMaster 1998: 577

<sup>84</sup> McMaster 1998: 580

leren wat ze moeten verwachten bij verschillende tekstvormen en dat ze makkelijker teksten lezen die ze nog nooit hebben gezien.<sup>85</sup>

#### 2.4.4 DE INVLOED VAN THEATEREDUCATIE OP MOREEL REDENEREN

Moreel redeneren wordt in *Art for Art's Sake* niet als uitkomst van theatereducatie genoemd, maar een aantal onderzoeken houdt zich wel met deze samenhang bezig. De twee meest specifieke onderzoeken zijn die van Joe Winston en Jonathan Levy, die beiden in veel andere onderzoeken aangehaald worden.

Winston stelt dat kinderen in het theater niet enkel worden aangezet tot nadenken over een bepaalde situatie, maar juist tot het vinden van een geschikte actie of reactie. Ze krijgen de kans om hun morele beslissingen te oefenen. Normen en waarden zijn namelijk zeer belangrijk voor kinderen, maar liggen niet enkel bij het individu. De cultuur waarin kinderen opgroeien speelt hierin een belangrijke rol en theater kan culturele problemen aankaarten in een open vorm, waardoor het kinderen bewust kan maken van wat er speelt in hun omgeving of zelfs daarbuiten. Vaak wordt de discussievorm gebruikt om met kinderen te praten over morele kwesties en ze hierin te betrekken, maar het is volgens Winston effectiever om kinderen door middel van theatereducatie in deze morele situaties te plaatsen. Hierdoor krijgen ze beter inzicht in de situatie en raken ze meer betrokken.<sup>86</sup> Ook volgens Levy ligt theatereducatie wat betreft onderwijs dicht bij het echte leven en kan een kind oefenen op situaties die hij zou kunnen meemaken. Levy maakt onderscheid tussen een kind leren “goed” –ofwel gehoorzaam– te zijn, of een kind leren zich op een moreel juiste manier te gedragen. Een kind leren “goed” te zijn heeft betrekking op specifieke situaties, waarin een kind geleerd heeft hoe hij zich moet gedragen. Een kind moreel onderwijzen is hem leren hoe hij zich te allen tijde, dus ook in nieuwe situaties, op een correcte en morele manier moet gedragen: “educating him to act correctly (whatever that means) or to act morally (whatever *that* means)”.<sup>87</sup> Levy vraagt zich duidelijk af wat het inhoudt om een kind te leren zich moreel of correct te gedragen. Wellicht zou dit aangevuld kunnen worden met moreel en correct gedrag volgens de sociale norm die in de cultuur van het kind geldt. Een kind leren “goed” te zijn lijkt dus meer betrekking te hebben op de sociale cognitie.

Het uitspelen of herkennen van morele vraagstukken in het theater maakt volgens Winston de ervaring intenser, waardoor kinderen het langer zullen onthouden. Het grootste potentieel voor het positief beïnvloeden van moreel redeneren is volgens hem de variabele tijd

---

<sup>85</sup> Podlozny 2000: 268

<sup>86</sup> Winston 1999: 464-468

<sup>87</sup> Levy 1997: 69

van het theater. Momenten van reflectie kunnen uitgerekt worden tot hele dagen, maanden, of jaren. Hierdoor kunnen elementen die vervagen in het echte leven, juist benadrukt worden in het theater. Een situatie kan, in plaats van vluchtig beleefd, uitvoerig geanalyseerd en geëvalueerd worden.<sup>88</sup> Daarnaast kunnen kinderen volgens Winston door theatereducatie leren dat regels niet altijd volledig vastliggen en dit geeft ze het begrip dat regels niet altijd beperkend zijn, maar ook ruimte kunnen geven: door regels zijn situaties meer gestructureerd, omdat iedereen handelt volgens de afspraken. Hierdoor bevestig je moreel gedrag. Ook leert theatereducatie kinderen dat uitkomsten van situaties open liggen en afhankelijk zijn van overleg, waardoor ze deze flexibiliteit mee kunnen nemen naar situaties in het “echte leven”.<sup>89</sup> Als laatste koppelen beide auteurs emoties aan het aanleren van moreel gedrag. Levy stelt dat theater zeer geschikt is voor het ontwikkelen van moreel redeneren, omdat het sterk gebaseerd is op emoties en op het reguleren daarvan. Kinderen die hun emoties goed kunnen reguleren zijn volgens Levy beter in moreel redeneren, omdat ze meer informatie hebben over hun eigen en andermans emoties.<sup>90</sup> Hierin verschilt moreel redeneren volgens Winston dus van sociale cognitie doordat het in dit geval niet gaat over het handelen in een specifieke situatie, maar om de vaardigheid om op een juiste manier te leren handelen in onbekende situaties. Emotie speelt daarin een rol, omdat dit een blijvend element is.<sup>91</sup>

#### *2.4.5 DE INVLOED VAN THEATEREDUCATIE OP DE SOCIALE COGNITIE, TAALONTWIKKELING EN MOREEL REDENEREN*

Literatuur over de invloed van actieve theatereducatie op de cognitieve ontwikkeling is er niet in overvloed, maar de beschikbare literatuur geeft toch een zeer duidelijk beeld van de componenten die noodzakelijk zijn binnen theatereducatie om een substantiële bijdrage te leveren aan de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Dit geldt voor de sociale cognitie, taalontwikkeling en moreel redeneren. Literatuur over aandacht, geheugen en causaal redeneren bleek te beperkt om een onderbouwde uitspraak uit te vormen. Dit terwijl zeker aandacht en geheugen potentieel sterk beïnvloed zouden kunnen worden door theatereducatie, waarbij bijvoorbeeld concentratie en het onthouden van teksten van belang zijn. Interessant is dat de term *embodiment* vaak aan bod komt in literatuur over theatereducatie en de cognitieve ontwikkeling, maar zelf in deze context nooit als onderzoeksobject is behandeld. De

---

<sup>88</sup> Winston 1999: 263-264

<sup>89</sup> Winston 1999: 465-466

<sup>90</sup> Levy 1997: 73

<sup>91</sup> Winston 1999: 469

beschikbare en bruikbare literatuur over sociale cognitie, taalontwikkeling en moreel redeneren levert kort samengevat het onderstaande op.

In combinatie met de sociale cognitie wordt in literatuur over theatereducatie vooral het empathisch vermogen en *Theory of Mind* genoemd. Verschillende onderzoeken ondersteunen de stelling dat kinderen door actieve theatereducatie de gedachten, de verlangens en de motivatie van hun personage leren analyseren. Hierdoor groeit hun empathisch vermogen en verbetert hun *Theory of Mind*. Een belangrijke voorwaarde hiervoor, die in verscheidene onderzoeken wordt genoemd, is dat een veilige omgeving wordt gecreëerd waarin theatereducatie plaatsvindt. In deze omgeving kunnen kinderen hun sociale gedrag oefenen en testen in verschillende situaties. Kinderen leren communiceren, onderhandelen en compromissen sluiten, omdat binnen theatereducatie als het ware een kleine samenleving met normen en waarden wordt gevormd. Door dit te oefenen zouden kinderen zelfverzekerd worden in hun sociale gedrag, al is hiervoor geen overtuigend onderzoek beschikbaar. Een belangrijke methode om het sociale gedrag van kinderen positief te beïnvloeden is het rollenspel. Hiervan wordt namelijk in vrijwel alle onderzoeken een positief verband gevonden met de ontwikkeling van sociale cognitie.

Tussen de positieve ontwikkeling van de verbale vaardigheden van kinderen en theatereducatie is een causaal verband gevonden. Hiervoor zijn authentieke ervaringen nodig, waarin kinderen verschillende personages spelen in verschillende situaties en hun taalgebruik hierop aanpassen. Dit creëert een beter bewustzijn van de verschillende vormen van taal. Een element dat van belang is voor zowel de lees- als de schrijfvaardigheid van kinderen is een gestructureerd plot, omdat beide vaardigheden zeer afhankelijk zijn van taalstructuren. Ook de verhaalstructuren die in het theater voorkomen, zoals het plot, de personages en de motieven, zijn van belang voor de leesvaardigheid. Door kinderen zich in de tekst te laten verdiepen en deze uit te laten spelen, krijgen ze meer aandacht voor de taal en wordt hun taalbegrip verbeterd. Als laatste leren kinderen door het analyseren van teksten en het uitspelen van deze teksten verbanden te leggen en symbolische representaties te begrijpen, waardoor ze beter betekenis kunnen geven aan het verhaal.

Moreel redeneren is een sociale activiteit, waarin cultuur, directe omgeving en de individu alle drie een rol spelen. In het theater krijgen kinderen de kans om hun morele beslissingen te oefenen. Door ze concrete situaties voor te leggen waarin morele beslissingen een rol spelen en het gedrag van de personages hieraan te koppelen, krijgen kinderen beter inzicht in deze situaties. Doordat tijd vervaagt in het theater, hebben kinderen de mogelijkheid

om een gebeurtenis uitvoerig te analyseren en evalueren. Hiervoor is het vaststellen van regels belangrijk omdat deze structuur bieden, maar ze moeten tevens de ruimte geven om flexibel te zijn.

### 3. ONTWIKKELING VAN HET LEERPLAN

#### 3.1 INLEIDING

In het tweede deel van deze scriptie wordt een leerplan voor theatereducatie ontwikkeld dat zou moeten bijdragen aan de cognitieve ontwikkeling van kinderen. In dit hoofdstuk wordt allereerst bepaald op welke wijze het leerplan tot stand komt. Daarvoor worden twee specifieke bronnen gebruikt. *Leerplan in ontwikkeling*, ontwikkeld door het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO), is gericht op het ontwikkelen van een leerplan zonder dat een specifiek vakgebied centraal staat. *Cultuur in de Spiegel* is specifiek gericht op het ontwikkelen van een leerplan binnen de cultuureducatie. Volgens *Cultuur in de Spiegel* gaat cultuur over het menselijk denken en doen. Hiermee onderscheidt cultuuronderwijs zich van ander onderwijs. Vanuit de cognitiewetenschappen wordt cultuur opgevat als “een proces van denken en doen, waarbij mensen hun persoonlijke en collectieve geheugen inzetten om betekenis te geven aan een steeds veranderende omgeving. Cultuur zit niet ‘in’ de dingen, maar is de specifieke manier waarop mensen in denken en handelen betekenis geven aan de werkelijkheid”<sup>92</sup>. Cultuur omvat kort gezegd alle processen die gericht zijn op het vormgeven en duiden van de werkelijkheid. In dat opzicht is *Cultuur in de Spiegel* veel breder gericht dan op enkel kunstvakken, waaronder theater valt. Toch past theater(educatie) in dit raamwerk, omdat het ook betekenis wil geven aan de werkelijkheid en dit doet door deze werkelijkheid op een bepaalde manier te imiteren of te transformeren.

Volgens *Cultuur in de Spiegel* is sprake van *cultureel bewustzijn*, “wanneer we op cultuur reflecteren, onze aandacht op de cultuur zelf richten”.<sup>93</sup> Cultuuronderwijs draagt bij aan de ontwikkeling van dit cultureel bewustzijn. Om betekenis te geven aan deze steeds veranderende werkelijkheid, gebruiken we een geheugen dat deels persoonlijk is en deels collectief. Cultuuronderwijs leert leerlingen daarom niet alleen te reflecteren op hun eigen cultuur, maar ook op die van anderen en op cultuur in het algemeen. Om dit proces te sturen is in *Cultuur in de Spiegel* een gemeenschappelijke taal ontwikkeld voor het ontwerpen van verschillende vormen van cultuuronderwijs.<sup>94</sup>

In *Leerplan in ontwikkeling* wordt een overzicht geboden van de mogelijkheden, de instrumenten en de voorwaarden voor het ontwerpen van een leerplan. Er worden zowel basisconcepten van leerplanontwikkeling in aangehaald, als strategieën om een leerplan te

---

<sup>92</sup> Van Heusden 2014: 11

<sup>93</sup> Van Heusden 2014: 11

<sup>94</sup> Van Heusden 2014: 11-12



ontwikkelen. In *Cultuur in de Spiegel* worden de onderwijskundige kenmerken, behoeftes en vereisten van het culturele vakgebied behandeld. Binnen de grote hoeveelheid literatuur over het ontwikkelen van een leerplan is voor deze twee bronnen gekozen omdat ze een duidelijk overzicht geven van de mogelijkheden binnen leerplanontwikkeling en omdat ze een basis bieden voor het structureel ontwerpen van een leerplan. Daarnaast is het wenselijk dat beide bronnen Nederlands zijn omdat dit de aansluiting op het Nederlandse onderwijssysteem makkelijker maakt.

Na het behandelen van de keuze voor de vorm van het leerplan, komt de inhoud hiervan aan bod. Allereerst wordt hiervoor de ontwikkeling van het *cultureel bewustzijn*, zoals uiteengezet in *Cultuur in de Spiegel*, kort samengevat per leeftijdsgroep. De ontwikkeling van het cultureel bewustzijn in verschillende leeftijdsfasen wordt samengevoegd met de kennis uit het vorige hoofdstuk over de invloed van theatereducatie op de cognitieve ontwikkeling. Vanuit die koppeling wordt per leeftijdsgroep bepaald wat kinderen op het gebied van theatereducatie kunnen en hoe zij met behulp van die vaardigheden hun cognitieve ontwikkeling optimaal kunnen stimuleren. Deze informatie wordt tot leerplan verwerkt door middel van de structuur van het zogenaamde curriculaire spinnenweb.

### **3.2 LEERPLANONTWIKKELING**

Allereerst is het belangrijk om vast te stellen wat een leerplan is. Deze term hangt samen met de term curriculum. In *Leerplan in ontwikkeling* wordt gesteld dat er zo veel verschillende definities bestaan voor ‘curriculum’, dat dit enkel verwarring oplevert. Etymologisch brengen de auteurs het woord terug tot “de loop of het traject voor de activiteit ‘leren’”.<sup>95</sup> De definitie van curriculum als ‘*plan for learning*’ van de Amerikaanse Hilda Taba wordt als zeer adequaat beschouwd, en deze definitie vertoont overeenkomsten met het Nederlandse woord ‘leerplan’. De auteurs van *Leerplan in ontwikkeling* beschouwen curriculum en leerplan dan ook als uitwisselbare termen en dit zal in deze scriptie worden overgenomen.

Het leerplan dat uit deze scriptie voortkomt is gevormd volgens een instrumentele benadering. Dit wordt in *Leerplan in ontwikkeling* aangemerkt als één van vier verschillende manieren waarop een leerplan kan worden vormgegeven. Bij een instrumentele benadering ligt het accent volgens *Leerplan in ontwikkeling* op een planmatige werkwijze: “op basis van een grondig vooronderzoek worden heldere en meetbare doelstellingen voor het ontwerpproces geformuleerd. Deze doelstellingen vormen een leidraad en referentiepunt voor het gehele

---

<sup>95</sup> Thijs 2009: 9

ontwerpproces”.<sup>96</sup> Dit wordt door *Leerplan in ontwikkeling* “planning by objectives” genoemd. Binnen deze benadering is door Ralph Tyler een systematisch stappenplan voor het ontwikkelen van een leerplan geformuleerd. Allereerst moet worden vastgesteld welke doelen worden nagestreefd. Vervolgens welke ervaringen het meest geschikt zijn om die doelen te behalen en hoe deze leerervaringen het beste kunnen worden georganiseerd. Als laatste moet worden vastgesteld hoe bepaald kan worden of de doelen zijn bereikt. Deze manier van werken, de zogenaamde *Tyler rationale*, heeft veel navolging gekregen vanwege de eenvoud in een complex proces, maar heeft ook nadelen. Zo zou er een te grote nadruk liggen op de vooraf opgestelde doelstellingen, waardoor er weinig ruimte is voor tussentijdse afstemming op nieuwe inzichten, en staan feitelijke gegevens centraal, terwijl het onderwijs ook afhankelijk is van persoonlijke visies en opvattingen.<sup>97</sup> Toch is voor deze scriptie voor de instrumentele benadering gekozen, omdat in dit leerplan juist de wetenschappelijk verkregen feitelijke gegevens centraal staan. Van tussentijdse afstemming is geen sprake en omdat het leerplan dat voortkomt uit deze scriptie niet noodzakelijkerwijs geïmplementeerd zal worden in de praktijk, is het vooralsnog niet afhankelijk van persoonlijke visies en opvattingen. In het gevormde leerplan is een beeld geschetst van hoe theatereducatie *in theorie* kan worden vormgegeven, waardoor het de cognitieve ontwikkeling beïnvloedt. De daadwerkelijke uitwerking in de praktijk, waarop de genoemde problemen van invloed zijn, zijn stof voor vervolgonderzoek.

Een instrument dat aansluit op deze instrumentele benadering en dat gebruikt zal worden als basis voor de vorming van het leerplan, is het curriculaire spinnenweb (figuur 1).<sup>98</sup> Het curriculaire spinnenweb komt zowel in *Leerplan in ontwikkeling* als in *Cultuur in de Spiegel* aan bod en wordt in beide bronnen aangemerkt als zeer nuttige handreiking om cultuuronderwijs mee te ontwerpen.<sup>99</sup> Het curriculaire spinnenweb bestaat uit verschillende elementen met de *visie* van de onderwijsinstelling als centrale, verbindende schakel. De overige onderdelen staan in verbinding met die visie en zijn ook met elkaar verbonden, waardoor samenhang ontstaat. De metafoer van het spinnenweb is gebruikt om aan te geven hoe kwetsbaar het geheel is en dat als één bepaalde kant overheerst, het spinnenweb zal breken.<sup>100</sup> Centraal in een leerplan staan dus de kenmerken en de idealen van een school. Vervolgens start het spinnenweb met in de buitenste ring de *leerinhoud en –doelen*. Bij de

---

<sup>96</sup> Thijs 2009: 17

<sup>97</sup> Thijs 2009: 17-18

<sup>98</sup> Thijs 2009: 12

<sup>99</sup> Van Heusden 2014: 132

<sup>100</sup> Thijs 2009: 13

leerinhoud is vooral van belang wat de belevingswereld is van kinderen en in hoeverre zij bepaalde vaardigheden beheersen. Het gaat hierbij om de vraag *wat* leerlingen kunnen leren, waartoe zij in staat zijn. De leerdoelen hebben vooral betrekking op de vraag *waarheen* leerlingen leren, welke vaardigheden moeten zij bereiken? Het spinnenweb vervolgt met de *leeractiviteit*, het element dat zich bezighoudt met de vraag *hoe* leerlingen gaan leren. De overige elementen in het spinnenweb zijn van belang voor de uitvoering van het leerplan: de *rol van de docent*, de *bronnen*, de *groeperingsvormen*, de *leeromgeving*, de *tijd* en de *toetsing en beoordeling*.<sup>101</sup> Deze elementen zullen in deze scriptie echter niet worden uitgewerkt. Het eerste hoofdstuk richt zich namelijk volledig op het inhoudelijke aspect van de connectie tussen theater en de cognitieve ontwikkeling. Door het samenvoegen van deze kennis en de kennis uit *Cultuur in de Spiegel*, kunnen de eerste drie elementen van het spinnenweb uitgebreid worden ingevuld. In de theorievorming is weinig aandacht besteed aan de uitvoerende elementen van een leerplan, zoals beschreven in de overige delen van het curriculaire spinnenweb. Deze elementen van het spinnenweb zouden ingevuld kunnen worden door het raadplegen van verschillende praktijkhandboeken voor theatereducatie. Er is hier echter niet voor gekozen, omdat juist dit soort praktijkhandboeken onderwerp zijn van een analyse later in deze scriptie. Wanneer de handboeken worden geanalyseerd aan de hand van het gevormde leerplan, dat is ontstaan vanuit eenzelfde soort handboeken, wordt een zinloze vergelijking gemaakt. In dit hoofdstuk wordt aldus een leerplan gevormd dat zich volledig richt op het inhoudelijke aspect van de connectie tussen theater en cognitieve ontwikkeling en dat wat betreft vormelementen nog aangevuld kan worden.



Figuur 1: Het curriculaire spinnenweb

<sup>101</sup> Van Heusden 2014: 132

### 3.3 ONTWIKKELING VAN HET CULTUREEL BEWUSTZIJN

In *Cultuur in de Spiegel* komt de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van kinderen tussen 4 en 18 jaar aan bod, in verschillende leeftijdsgroepen. Zoals gezegd is het cultureel bewustzijn van kinderen deels persoonlijk en deels collectief, waarbij kinderen dus kijken naar hun eigen cultuur en naar dat van anderen. In *Cultuur in de Spiegel* komt vooral dit persoonlijke zelfaspect naar voren. Voor deze scriptie wordt naar de eerste vier leeftijdsgroepen gekeken. Deze leeftijdsgroepen omvatten samen kinderen tussen 4 en 14 jaar. Hierbij valt een deel van de laatste leeftijdsgroep net buiten de basisschoolleeftijd. Toch wordt deze leeftijdsgroep nog behandeld, omdat een deel hiervan nog wel betrekking heeft op kinderen in de basisschoolleeftijd.

*Cultuur in de Spiegel* benoemt het cultureel bewustzijn als basis voor cultuur en cultuuronderwijs. Cultuur is volgens *Cultuur in de Spiegel* “de manier waarop we iedere concrete gebeurtenis, iedere altijd enigszins andere werkelijkheid, met behulp van [...] kennis en vaardigheden vorm en betekenis geven”.<sup>102</sup> Deze betekenis wordt gegeven door middel van verschillende strategieën en deze strategieën worden gevormd door onze *culturele basisvaardigheden*: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. *Cultuur in de Spiegel* beschrijft dit als volgt: “we kunnen dingen en gebeurtenissen herkennen op grond van overeenkomsten die we *waarnemen*, we kunnen iets nieuws bedenken (*verbeelden*), we kunnen objecten en situaties categoriseren door ze te benoemen (*conceptualiseren*) en we kunnen zoeken naar structuren en verbanden (*analyseren*)”.<sup>103</sup> Belangrijk is dat de vaardigheden niet los van elkaar kunnen bestaan en dat er een verschil bestaat in de vaardigheden: waarnemen en analyseren zijn meer *receptieve* vaardigheden, terwijl verbeelden en conceptualiseren *productieve* vaardigheden zijn.<sup>104</sup> Volgens *Cultuur in de Spiegel* beschikt elk kind in iedere leeftijdsfase over de vier cognitieve basisvaardigheden, maar is de ontwikkeling van deze vaardigheden niet altijd gelijk. Deze hangt af van de ontwikkeling van de hersenen en de sociale en fysieke omgeving. In dezelfde leeftijds categorie kunnen dus wat betreft cognitieve basisvaardigheden grote verschillen bestaan. Daarnaast “domineren [per leeftijdsfase] een of twee basisvaardigheden het cultureel

---

<sup>102</sup> Van Heusden 2010: 11

<sup>103</sup> Van Heusden 2014: 13

<sup>104</sup> Van Heusden 2014: 13-14

bewustzijn”.<sup>105</sup> In deze paragraaf wordt de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van kinderen volgens *Cultuur in de Spiegel* per leeftijdsgroep kort samengevat.<sup>106</sup>

In de leeftijdsgroep van 4 tot en met 5 jaar verschuift de dominante vaardigheid van zelfwaarneming naar zelfverbeelding.

*Het jonge kind heeft een zelfwaarneming en zelfverbeelding. Wanneer jonge kinderen reflecteren op zichzelf of op andere mensen zullen ze met name geuren, klanken, beelden, geluiden en tast opmerken en herkennen door deze te koppelen aan eerdere ervaringen (zelfwaarneming). Daarnaast zijn ze goed in het bedenken van nieuwe vormen en ervaringen door hun sterke voorstellingsvermogen (zelfverbeelding).<sup>107</sup>*

In deze leeftijd ontwikkelen kinderen een autobiografisch geheugen, waardoor ze persoonlijke en specifieke herinneringen op kunnen slaan. Deze herinneringen vormen de basis voor het cultureel bewustzijn van een kind, omdat het deze informatie over zichzelf en anderen telkens weer kan raadplegen om betekenis te geven aan de wereld om hem heen. De ouders en de sociale omgeving spelen een belangrijke rol in het vormen van dit geheugen, maar ook het ontstaan van een *Theory of Mind*. Ook leren kinderen in deze leeftijd zogenaamd mentaal tijdreizen: het terugkijken naar vroeger en een voorstelling maken van de toekomst. Hierbij speelt zelfverbeelding een belangrijke rol. Kinderen beschrijven zichzelf voornamelijk in termen van fysieke eigenschappen, bezittingen of concrete voorkeuren en daarin vergelijken ze zichzelf vaak nog niet met anderen. Hun zelfbeeld is om die reden meestal zeer positief, maar ook omdat kinderen nog niet veel besef hebben van de grenzen van hun vermogens. Alle concepten die een kind in deze leeftijd gebruikt zijn nog erg zwart-wit: iets is het één of het ander, maar niet allebei. Een vorm van zelfwaarneming die in deze leeftijd veel te zien is, is nabootsing. Dit kan kinderen helpen om verschillende perspectieven aan te nemen. De zelfverbeelding wordt complexer naarmate kinderen ouder worden en deze reflectie resulteert in vaardigheden op het gebied van probleemoplossing en divergerend denken.

In de leeftijdsgroep van 5 tot en met 7 jaar staat de zelfverbeelding centraal.

*Bij de zelfverbeelding staat het zelf maken centraal. In plaats van betekenis te geven aan de wereld zoals deze is, kun je er met je zelfverbeelding een nieuwe vorm aan geven. Kinderen tussen 5 en 7 jaar hebben meestal een zeer sterke zelfverbeelding die*

---

<sup>105</sup> Van Heusden 2014: 21

<sup>106</sup> Van Heusden 2014: 21-31 (tenzij anders vermeld, is alle informatie uit deze paragraaf hiervan afkomstig)

<sup>107</sup> Van Heusden 2014: 22

*ze kunnen gebruiken om eigen werelden, verhalen, vormen en objecten te creëren. Ze zijn vaak reflectiever ten aanzien van hun eigen gedrag en minder impulsief dan jongere kinderen.<sup>108</sup>*

Het zelfbeeld wordt in deze periode realistischer en minder positief, omdat kinderen zich meer gaan vergelijken met anderen. Daarbij gaan kinderen zichzelf meer beschrijven in termen van vaardigheden en worden hun concepten gedifferentieerder: iets kan meerdere dingen tegelijk zijn. Ze leren dan ook dat situaties voor iedereen verschillend zijn, omdat iedereen verschillende informatie heeft over een situatie. De nadruk ligt in deze fase op het socio-dramatische spel: “de interactie tussen kinderen waarin ze hun ‘verbeeldingen’ delen en aanvullen”.<sup>109</sup> Hierbij is de zelfverbeelding zeer belangrijk en wordt er gecreëerd. Dit stelt kinderen in staat om buiten de kaders te denken en zich hierdoor voor te kunnen bereiden op situaties in de toekomst. Kinderen krijgen meer controle over hun omgeving. Vanaf 5 jaar beschikken kinderen over een vorm van moreel realisme. Dit betekent dat ze geloven dat regels vast staan en dat het altijd het beste is om deze te gehoorzamen. Ze veronderstellen dat gerechtigheid afhankelijk is van hun algehele gedrag en goed en slecht gedrag is afhankelijk van de gevolgen.

De dominante vaardigheid verschuift in de leeftijdsgroep van 7 tot en met 9 jaar van zelfverbeelding naar zelfconceptualisering.

*Aan het eind van de kindertijd worden kinderen steeds conceptueler in hun denken. Zo denken ze bijvoorbeeld meer na over sociale normen en rollen en welk gedrag bij welke rol hoort. Ook hebben ze een beter begrip van relationele categorieën (zoals broer of vriend). Daarnaast kunnen ze verschillende vaardigheden beter met elkaar in verband brengen en staan categorieën minder zwart-wit tegenover elkaar. De zelfverbeelding is nog sterk, maar wordt meer geïnternaliseerd en is daardoor minder zichtbaar dan bij jongere kinderen.<sup>110</sup>*

Het zelfbeeld van deze leeftijdsgroep wordt abstracter. Het verschuift van observeerbare eigenschappen naar meer abstracte noties. Hun zelfbeeld wordt meer geïntegreerd en verschillende contexten kunnen hierdoor naast elkaar bestaan. Kinderen zien zichzelf steeds meer als deel van een sociaal geheel, waarin ze verschillende rollen vervullen. Hun begrip van persoonlijke kenmerken van zichzelf en anderen wordt beter, waardoor hun positieve

---

<sup>108</sup> Van Heusden 2014: 24

<sup>109</sup> Van Heusden 2014: 25

<sup>110</sup> Van Heusden 2014: 26

zelfbeeld van vroeger steeds meer af neemt. Ook begrijpen kinderen dat er grenzen zitten aan hun vaardigheden en weten ze deze kennis toe te passen op de toekomst. Er ontstaat een groter besef van de eigen emoties en hoe deze van invloed zijn op hun gedrag. Ze weten deze emoties dan ook goed te verbergen en worden zich steeds bewuster van hoe ze zich moeten gedragen in een bepaalde situatie. Naast hun eigen gedrag worden kinderen ook steeds bewuster van het gedrag en het gevoel van anderen: ze kunnen het perspectief van een ander aannemen en weten dat anderen dit ook kunnen doen. Ondanks de groeiende zelfconceptualisering hebben kinderen in deze leeftijdsgroep ook nog een grote zelfverbeelding. Deze is echter minder zichtbaar voor anderen dan bij jonge kinderen: kinderen gebruiken het op deze leeftijd meer voor het fantaseren. Deze vorm van doen-alsof helpt kinderen om te wereld beter te begrijpen en nieuwe kennis op te doen.

In de leeftijdsgroep van 10 tot en met 14 jaar wordt het zelf-conceptualiseren steeds dominantier.

*De jonge adolescent (10-14 jaar) bevindt zich in een fase waarin het conceptuele denken steeds dominantier wordt. [...] Zijn sociale omgeving en vooral zijn peergroup wordt belangrijker en oefent een steeds grotere invloed uit op zijn gedrag en denken. Het aantal mogelijkheden [tot verbeelden] krimpt drastisch. [...] De aandacht voor die onderwerpen die de jonge adolescent belangrijk vindt wordt, onder invloed van hormonen, in rap tempo versterkt. [...] Enerzijds neemt het vermogen tot zelfsturing toe, terwijl anderzijds ook de primaire emoties sterker hun invloed doen gelden. De afwisseling van primaire emoties en zelfsturing kan leiden tot grillig gedrag. Een jonge adolescent hecht grote waarde aan wat hij weet en ervaart.<sup>111</sup>*

Jonge adolescenten hebben een grote belangstelling voor dat wat om hen heen gebeurt. Wat verbeeld is, moet daarom aansluiten op hun realiteit. Toch kan hun verbeelding grote fantasieën bevatten, al moeten deze op hun beurt weer realistische kenmerken hebben. Kinderen in deze leeftijd kunnen zelfconcepten steeds abstracter benoemen: anderen, maar ook zichzelf, worden beschreven aan de hand van psychologische kenmerken, in plaats van fysieke kenmerken. Ze krijgen daarnaast meer oog voor motieven die achter bepaalde gedragingen liggen. Ook hun deductieve vaardigheden verbeteren, maar ze vinden het nog moeilijk om grotere gehelen te overzien. Hierin is taal op deze leeftijd een groot hulpmiddel, omdat het concepten helderder kan maken. Door taal kunnen kinderen hun kennis opdelen in

---

<sup>111</sup> Van Heusden 2014: 28

beheersbare delen. Hierdoor worden niet alleen grote hoeveelheden kennis meer behapbaar, maar kan deze kennis ook meer gedetailleerd opgeslagen worden. De woordenschat wordt op deze leeftijd groter, waardoor kinderen een sterker taalbewustzijn krijgen. Taal, maar ook bijvoorbeeld beelden, moeten naast realistisch ook herkenbaar zijn: dit wordt in *Cultuur in de Spiegel* conventioneel realisme genoemd.

### **3.4 LEERINHOUD, LEERDOELEN EN LEERACTIVITEITEN PER LEEFTIJDGROEP**

In deze paragraaf wordt de kennis over de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn samengevoegd met de kennis over de invloed van theatereducatie op de cognitieve ontwikkeling. Er wordt per leeftijdsgroep en voor elk cognitief basisbegrip gekeken naar wat een kind zou moeten kunnen en wat het nodig heeft om zich op cognitief gebied optimaal te ontwikkelen. Hieruit wordt vervolgens opgemaakt hoe per leeftijdsgroep een theatereducatieve oefening eruit zou moeten zien, die in theorie de cognitieve ontwikkeling beïnvloedt.

#### *3.4.1 LEEFTIJDGROEP 4-5 JAAR*

Rond de leeftijd van vier en vijf jaar ontwikkelen kinderen een eerste bewustzijn van het feit dat iedereen zijn eigen gedachten, gevoelens en ideeën heeft. Dit is dus een eerste ontwikkeling van een *Theory of Mind*. Wel halen kinderen soms nog hun eigen gedachten en die van anderen door elkaar en is het moeilijk om al betekenis te geven aan deze gedachten: er is nog geen duidelijke vorm van metarepresentatie op dit gebied. Hierdoor kunnen kinderen moeilijk de gedachten en emoties van anderen begrijpen, dus is er van empathie nog weinig sprake. Kinderen hebben eveneens nog weinig begrip van en controle over hun eigen emoties en gedrag. In deze leeftijdsgroep wordt daarom wat betreft ontwikkeling van de sociale cognitie de nadruk op *Theory of Mind* gelegd. *Theory of Mind* kan volgens de literatuur geoefend worden door middel van acteren, imitatie en belichaming, personageanalyse en rollenspel. Acteren en personageanalyse zijn nog een stap te ver voor deze leeftijd, omdat dit een vergevorderde *Theory of Mind* vergt en een sterke controle over het begrip van andermans gedachten. Imitatie en belichaming zou een goede manier kunnen zijn om *Theory of Mind* rond deze leeftijd te ontwikkelen, omdat dit sterk gekoppeld is aan de waarneming en dit de meest dominante vaardigheid is in deze leeftijdsgroep. Ook het rollenspel zou gebruikt kunnen worden als middel om *Theory of Mind* te ontwikkelen, omdat kinderen in deze leeftijdsgroep graag ‘doen alsof’ en veel nieuwe ervaringen bedenken.

Een oefening die hier op aan sluit moet dus een rollenspel zijn, waarbij kinderen een



voor hen bekend personage spelen. Ze kunnen op deze leeftijd nog geen personage zelf ontwikkelen, dus een personage moet ontstaan door bekende eigenschappen en gedragingen van andere personen aan het personage te verbinden. Zo kunnen de kinderen deze eigenschappen en gedragingen imiteren. Denk bijvoorbeeld aan het naspelen van een gezinssituatie of een situatie waarin een stereotype personage een rol speelt, zoals een brandweerman of een politieagent. Kinderen vinden het op deze leeftijd leuk om nieuwe vormen en ervaringen te bedenken, maar hun conceptvorming is nog zeer incoherent. Hierdoor zouden ze situaties kunnen bedenken die onlogisch zijn, wat het moeilijk maakt om vertoond gedrag te begrijpen. Dit draagt dus niet bij aan de ontwikkeling van *Theory of Mind*. Om dit soort situaties te voorkomen kunnen kinderen gestimuleerd worden om voor hen al bekende situaties uit te spelen. Kinderen in deze leeftijd koppelen namelijk geuren, klanken, beelden en geluiden aan eerdere situaties, waardoor dit ze houvast kan geven in een rollenspel. Een andere oplossing is om de kinderen de situatie voor te leggen en ze vanuit daar te laten werken.

Kinderen in Nederland zetten pas vanaf groep 3 de eerste stappen in lees- en schrijfvaardigheid. Daarom zal de nadruk voor taalontwikkeling in de leeftijdsgroep van vier tot en met vijf jaar liggen op het ontwikkelen van de spreekvaardigheid. Deze kan volgens de literatuur ontwikkeld worden door het leren en uitspelen van teksten, oefenen van taalgebruik in authentieke situaties en het omschrijven en uitspreken van gedachten. Omdat de nadruk in deze leeftijdsgroep ligt op de waarneming, spelen geluiden hierbij een belangrijke rol. Maar ook het feit dat kinderen in deze leeftijd een basaal begrip hebben van causale verbanden, en dat ze een beroep kunnen doen op hun autobiografisch geheugen is belangrijk. Doordat kinderen zogenaamd mentaal kunnen tijdreizen, hebben zij de mogelijkheid om voorgaande situaties te koppelen aan taal. Kinderen koppelen immers taal aan hun directe (sociale) omgeving en doen hierdoor de meeste kennis op.

Een passende oefening bevat dus tekstbehandeling in een authentieke situatie, waarbij kinderen gestimuleerd worden om hun gedachten te omschrijven en uit te spreken. Hierbij kan nabootsing een belangrijke rol spelen. Kinderen kunnen hun taalkennis goed koppelen aan eerdere situaties, waardoor zij deze kennis kunnen gebruiken in nieuwe situaties. Als zij dus hun ouders bepaalde dingen hebben horen zeggen of op televisie een programma met een brandweerman hebben gezien, dan kunnen zij hun kennis over het taalgebruik van deze personen toepassen op hun gespeelde situatie. Het is hierbij belangrijk dat kinderen

gestimuleerd worden om ook nieuwe gedachten uit te spreken, zodat ze hiermee kunnen oefenen en eventueel taalkundig gecorrigeerd kunnen worden.

Moreel redeneren behelst volgens de literatuur het leren omgaan met regels, het leren van normen en waarden, het begrijpen van rechtvaardigheidskwesties en het leren gedragen op een moreel “juiste” manier. Al deze vormen worden op dezelfde manier ontwikkeld: door de kinderen in een bepaalde situatie te plaatsen, door de situatie te analyseren en evalueren, door het aankaarten van culturele problemen in een open vorm en door het op de proef stellen van regels: wat werkt wel en wat werkt niet? Voor het analyseren en evalueren van een situatie zijn analysevaardigheden nodig, en die bezitten kinderen in deze leeftijdsgroep nog onvoldoende. Ook het aankaarten van culturele problemen is nog een stap te ver, omdat kinderen in deze leeftijd nog in losse concepten denken. Ze kunnen hun begrip van zichzelf, anderen en de wereld moeilijk integreren tot één samenhangend beeld. Hun begrip van de wereld is zeer zwart-wit, waardoor ze algehele culturele problemen nog niet aan hun eigen leefomgeving zullen kunnen koppelen. Kinderen in deze leeftijdsgroep kunnen wel leren door in een bepaalde situatie te worden geplaatst, omdat ze een basaal begrip hebben van causale verbanden en omdat ze zich goed ontwikkelen door socio-dramatisch spel. Dit begrip van causale verbanden geeft ze de mogelijkheid om te begrijpen waarom een bepaalde situatie zich ontvouwt naar aanleiding van hun eigen handelingen en keuzes. Door in deze situatie de regels die de kinderen kennen op de proef te stellen, krijgen kinderen meer inzicht in het hoe en waarom van deze regels.

Een oefening die aansluit op de ontwikkeling van moreel redeneren van deze leeftijdsgroep plaatst kinderen dus in een situatie waarbij de regels van deze situatie niet meer vanzelfsprekend zijn. Hierbij worden niet de regels die in de klas gelden of de bestaande omgangsregels bedoeld, maar de regels binnen die situatie. Een brandweerman moet in principe alles laten vallen als er een brand is die hij moet blussen, maar wat gebeurt er als de brandweerman er voor kiest toch eerst zijn boterham op te eten? Is dit fout, omdat een brandweerman altijd mensen moet redden? Of is dit goed, omdat een brandweerman ook niet zonder eten kan? Kinderen kunnen samen ontdekken wat er gebeurt wanneer de regels aangepast worden. Belangrijk is dat de situaties een makkelijk oorzaak-gevolg verloop hebben, omdat kinderen van deze leeftijd slechts een basisbegrip hebben van causale verbanden.

Uit de bovenstaande bevindingen kan de volgende oefening gevormd worden, die de cognitieve ontwikkeling in deze leeftijdsgroep optimaal beïnvloedt: een rollenspel met

vertrouwde personages in een authentieke situatie, waarbij de morele regels op de proef worden gesteld. Randvoorwaarden voor deze oefening zijn dat alle elementen gekoppeld kunnen worden aan eerdere ervaringen, zodat kinderen van bestaande kennis uit kunnen gaan. Uiteraard is het van belang dat kinderen ook alle elementen interessant vinden, zodat ze gemotiveerd zijn om met de oefening aan de slag te gaan. Volgens *Cultuur in de Spiegel* is dit het geval als het onderwerp aansluit op de cultuur en de belevingswereld van de kinderen.<sup>112</sup> Een mogelijkheid is daarom om kinderen zelf hun onderwerp te laten kiezen, waarbij wel rekening moet worden gehouden met het feit dat het onderwerp uiteindelijk een samenhangend geheel kan vormen.

### 3.4.2 LEEFTIJDGROEP 5-7 JAAR

In deze leeftijdsgroep staat de zelfverbeelding centraal, wat inhoudt dat er een grote rol is weggelegd voor het zelf creëren. Kinderen creëren hun eigen werelden en verhalen. Hun socio-dramatisch spel neemt dan ook meer constructieve vormen aan dan sociale vormen. Ze zijn in deze fase dus meer bezig met zichzelf dan met anderen. Toch vergelijken ze zichzelf wel meer met anderen, waardoor hun zelfbeeld minder positief wordt. Het ontwikkelen van *self-efficacy* sluit daarom goed aan op deze fase: kinderen worden zich bewuster van hun eigen gedrag én hebben de vaardigheden om zich situaties te kunnen verbeelden, waarin ze hun gedrag kunnen oefenen. Door kinderen door middel van rollenspel in een bepaalde situatie te plaatsen en ze verschillende vormen van gedrag te laten oefenen, worden ze dus zelfverzekerder in hun eigen gedrag. Dit sluit aan op hun dalende zelfbeeld, waaraan met het ontwikkelen van *self-efficacy* een tegengewicht kan worden geboden. Naast het feit dat kinderen reflectiever worden ten aanzien van hun eigen gedrag, worden ze dat ook van het gedrag van anderen. Hun denken is minder zwart-wit, waardoor ze meerdere eigenschappen kunnen toedichten aan mensen en hieraan betekenis kunnen geven. Dit leidt tot een meer ontwikkelde *Theory of Mind*, maar ook tot een ontwikkeling van metarepresentatie. Aan het ontwikkelen hiervan kan een rollenspel bijdragen, maar er kunnen ook eerste stappen worden gezet op het gebied van acteren. Hierbij proberen kinderen de emoties van een ander te voelen en te begrijpen, en deze op een overtuigende manier uit te beelden. Kinderen zullen nog niet een geheel personage uit kunnen werken, omdat complexe emoties en handelingen nog moeilijk te begrijpen zijn. Maar bijvoorbeeld het uitspelen van een persoon die ze goed kennen zou een mogelijkheid kunnen zijn.

Een oefening die hier op aansluit is een rollenspel, waarin het gedrag centraal staat.

---

<sup>112</sup> Van Heusden 2014: 133

Dit in tegenstelling tot het rollenspel van de vorige leeftijdscategorie, waarin de personages belangrijker waren. Ook hier zijn de personages een belangrijk element, maar hun gedrag is belangrijker dan hun andere kenmerken. Kinderen kunnen meer reflecteren op het gedrag van zichzelf en anderen, en hebben daarom de mogelijkheid om met gedrag te experimenteren. Hierdoor kan een personage meer uitgewerkt worden en kan de kinderen vragen gesteld worden om het gedrag van hun personage beter te begrijpen, bijvoorbeeld: moet een brandweerman dapper zijn of bang? Hierbij is het van belang dat de vragen concreet zijn, liefst in termen van vaardigheden, en nog geen betrekking hebben op bepaalde motieven achter gedrag.

Sommige kinderen in deze leeftijdsgroep zullen nog niet kunnen lezen en schrijven en anderen zullen net begonnen zijn. Daarom zal de nadruk nog steeds liggen op het ontwikkelen van de spreekvaardigheid. In de vorige leeftijdsgroep werd de aandacht vooral gericht op het nabootsen van klanken en oefenen in situaties. In deze leeftijdsgroep zal gebruik worden gemaakt van hun vaardigheid om te creëren. Spreekvaardigheid kan worden ontwikkeld door het leren en uitspelen van teksten en door het omschrijven en uitspreken van gedachten. Beiden zijn geschikte activiteiten om kinderen iets te laten creëren. Een vorm die hier op aansluit is het bedenken en vertellen van verhalen, waardoor eveneens het taalbegrip van kinderen wordt ontwikkeld.

Een oefening waarbij het creëren centraal staat, is het verzinnen van een verhaal. Door het de kinderen daarna uit te laten spelen, raken ze betrokken bij hun eigen verhaal. Doordat kinderen van deze leeftijd vooral beeldend denken en nog niet conceptueel, bestaat er een mogelijkheid dat hun verhalen zeer fantasierijk en onsamenhangend zijn. Dit is in deze fase minder een probleem dan in de vorige fase, omdat het experimenteren met taalgebruik en gedrag van personages hier van groter belang is. In de vorige fase draaide het meer om bekend gedrag en bekend taalgebruik. Wel is het door een gebrek aan conceptueel denken belangrijk om kinderen enige houvast te geven in het verzinnen van hun verhaal. Dit kan bijvoorbeeld door ze verschillende elementen te geven waaraan ze moeten voldoen, bijvoorbeeld: er zijn twee personages, die in conflict zijn en er bestaat eenheid van tijd en plaats, dus de scènes volgen elkaar op een logische wijze op. Een mogelijkheid is ook om de leerlingen een locatie te geven of vooraf de personages te bepalen, eventueel in samenspraak met de leerlingen.

Omdat kinderen in deze leeftijdsgroep beschikken over een vorm van moreel realisme, gaan ze er van uit dat regels vaststaand zijn en dat het altijd het beste is om regels te gehoorzamen.

Het op de proef stellen van regels zal in deze leeftijdsgroep dus geen geschikte methode zijn om het moreel redeneren te ontwikkelen, omdat dit enkel zal zorgen voor verwarring en frustratie. Kinderen kunnen op deze leeftijd over het algemeen dus goed omgaan met regels, waardoor een stap kan worden gezet in de richting van het leren van normen en waarden en het begrijpen van rechtvaardigheidskwesties. Naast dat kinderen in een bepaalde situatie kunnen worden geplaatst, hebben ze in deze leeftijd ook de mogelijkheid om zelf situaties te bedenken. Hierdoor raken ze nog meer betrokken bij de situatie en de vorming van de normen en waarden die gelden voor die situatie. Het aankaarten van culturele problemen en het analyseren en evalueren van een situatie is nog een stap te ver voor kinderen van deze leeftijd, omdat zij vooral nog betrokken zijn bij hun eigen omgeving en omdat het conceptuele denken nog niet voldoende ontwikkeld is.

Ook in een oefening die hier op aansluit is het creërend vermogen van kinderen belangrijk. De kinderen kunnen zelf een situatie bedenken waarin bepaalde normen en waarden centraal staan. Dit kunnen normen en waarden zijn die de leerlingen kennen, maar ook bijvoorbeeld normen en waarden die uitgelegd zijn door de docent en waarmee de leerlingen vervolgens kunnen oefenen. Omdat kinderen van deze leeftijd een zwart-wit beeld hebben van goed of slecht gedrag en de gevolgen daarvan, kan hierop worden ingespeeld met de oefening. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld een situatie verzinnen waarin hun personage op twee manieren handelt. Vervolgens kan worden bepaald wanneer een personage goed gedrag vertoonde en wanneer hij fout gedrag vertoonde.

Uit de bovenstaande bevindingen kan de volgende oefening gevormd worden, die de cognitieve ontwikkeling in deze leeftijdsgroep optimaal beïnvloedt: kinderen bedenken en spelen een verhaal met, op het gebied van vaardigheden en gedrag, uitgewerkte personages, waarbij extra aandacht wordt besteed aan het leren van normen en waarden. Wederom is het bij deze oefening van belang dat het onderwerp van het verhaal aansluit op de cultuur en de belevingswereld van de leerlingen. Ook moeten de kinderen bij het bedenken van het verhaal en de personages een structuur worden geboden. De normen en waarden die gebruikt worden kunnen bekend zijn, of worden eerst door de docent behandeld.

### 3.4.3 LEEFTIJDGROEP 7-9 JAAR

In deze leeftijdsgroep leren kinderen conceptueler nadenken, wat ze meer inzicht geeft in sociale rollen, sociaal gedrag en relationele categorieën. Hun *Theory of Mind* en metarepresentatie verbeteren steeds meer en ze kunnen waarden, eigenschappen, meningen en houdingen beter benoemen. Daarnaast leren kinderen in deze fase onderscheid te maken

tussen gevoelens en gedrag, en ontwikkelen ze dus een sterkere emotieregulatie. Dit begrip van emoties geeft ze de mogelijkheid om ook emoties van anderen te begrijpen, en zelfs te voelen. Er kan dus een begin worden gemaakt met het ontwikkelen van *Emotional Mastery* en met het ontwikkelen van empathie. *Emotional Mastery* kan worden ontwikkeld door het tonen en oefenen van emoties in verschillende situaties en verschillende rollen in de samenleving. Dit sluit eveneens aan op het feit dat kinderen in deze leeftijdscategorie meer nadenken over sociale rollen en gedrag. Ze betrekken hun kennis hierbij niet meer alleen op hun directe omgeving, maar ook op de bredere samenleving. Empathie kan op dezelfde wijze worden ontwikkeld als *Theory of Mind* en metarepresentatie. Omdat kinderen de emoties van anderen beter begrijpen en kunnen voelen, is het vanaf deze leeftijdsgroep mogelijk om deze drie factoren te ontwikkelen door middel van acteren.

Een oefening op dit gebied in deze leeftijdsgroep moet gebaseerd zijn op het oefenen van gedrag en emoties, door middel van acteren. De kinderen acteren een rol met uitgewerkte waarden, eigenschappen, meningen, houdingen en vooral emoties. Omdat kinderen abstractere noties hebben voor deze elementen, kunnen ze deze makkelijker toeschrijven aan een rol. Daarnaast kunnen kinderen, omdat ze zichzelf kunnen zien als onderdeel van een sociaal geheel, de waarde en het doel van verschillende rollen begrijpen. Rollen zijn dus in deze fase niet meer personages met bekende eigenschappen en die bekend gedrag vertonen, maar zij worden gevormd door de leerlingen en kunnen zich ontwikkelen.

In deze leeftijdsgroep zitten kinderen aan het begin van hun lees- en schrijfvaardigheid. Over de ontwikkeling van schrijfvaardigheid is in de literatuur weinig geschreven, maar duidelijk is dat het wordt beïnvloed door de ontwikkeling van leesvaardigheid. Leesvaardigheid ontwikkelt zich onder andere door het leren en uitspelen van teksten, die in deze leeftijdsgroep gelezen kunnen worden in plaats van zelf bedacht, of geschreven kunnen worden in plaats van verteld. Door het dramatiseren van een tekst raakt een kind meer bij de tekst betrokken, waardoor de kennis langer blijft hangen. Kinderen moeten in staat zijn om aan te geven wie ze spelen, waar ze zijn in ruimte en tijd en wat ze doen in die fictieve wereld. Ze leren waarden toe te kennen aan zichzelf en aan objecten. Dit is mogelijk omdat kinderen in deze leeftijdsgroep abstractere noties kunnen ontwikkelen van de wereld om hen heen en conceptueler kunnen denken. Ook zijn kinderen in deze leeftijdsgroep zeer vaardig in het ontwikkelen van fantasiewerelden, al is dat iets wat ze niet makkelijk in het openbaar doen.

Vanuit bovenstaande kennis kan een oefening gevormd worden waarin kinderen zelf

geschreven teksten moeten dramatiseren. Belangrijk is dat leerlingen tijd steken in het leren van deze teksten, zodat deze uiteindelijk uit het hoofd kunnen worden verteld. Daarnaast worden in de tekst waarden toegekend aan verschillende elementen, zoals bijvoorbeeld eigenschappen en gedrag aan personages en emoties aan gebeurtenissen. Een personage kan bijvoorbeeld heel verdrietig zijn om een bepaalde gebeurtenis, of heel blij. Met dit onderscheid kan eveneens geëxperimenteerd worden, door bijvoorbeeld dezelfde tekst met verschillende emoties te spelen. Hierdoor komt de nadruk te liggen op de emotieregulatie, die sterk ontwikkeld wordt in deze leeftijdsgroep. Omdat de fantasie in deze leeftijdsgroep grote vormen kan aannemen, kan hiermee worden gewerkt. Belangrijk hierbij is te beseffen dat kinderen hun fantasie vaak als iets persoonlijks zien. Dat moet gerespecteerd worden, omdat er anders onzekerheid of angst bij een leerling kan ontstaan.

Het wordt in deze leeftijdsgroep mogelijk om een eerste begin te maken met het aankaarten van culturele problemen. Kinderen denken niet meer enkel binnen hun eigen omgeving, maar leren te begrijpen dat de wereld volgens bepaalde concepten functioneert. Hierdoor kunnen kinderen in situaties geplaatst worden die buiten hun eigen omgeving vallen en leren wat de juiste normen en waarden zijn in deze situatie. Daarnaast geeft het feit dat ze in staat zijn om concepten met elkaar te verbinden hen de mogelijkheid om geleerd gedrag in verschillende situaties toe te passen, waardoor er een begin kan worden gemaakt met het leren van moreel “goed” gedrag.

Waar oefeningen in voorgaande fasen noodzakelijkerwijs situaties moeten bevatten die binnen de directe leefomgeving van de leerlingen vallen, is het in deze leeftijdsgroep mogelijk om bredere culturele onderwerpen aan te kaarten. Omdat kinderen zichzelf als onderdeel van een sociaal geheel leren zien, kunnen ze begrijpen dat cultuur een breder fenomeen is dan enkel hun eigen omgeving. Door kinderen in een situatie te plaatsen buiten hun vertrouwde omgeving en de nadruk in deze situatie te leggen op de normen en waarden die gelden, leren kinderen met deze normen en waarden omgaan en kunnen ze deze internaliseren. Eventuele problemen in deze situatie kunnen ze met bestaande kennis en nieuwe kennis over normen en waarden oplossen. Door daarnaast de leerlingen in te laten zien hoe een specifieke situatie is opgebouwd en welke elementen deze bevat, leren kinderen bij wat voor een soort situaties ze welke normen en waarden moeten gebruiken en kunnen ze deze vervolgens ook toepassen op nieuwe situaties. Dit doet een beroep op hun verbeterde conceptuele vaardigheden en geeft ze de mogelijkheid om “goed” moreel gedrag te oefenen.

Uit de bovenstaande bevindingen kan de volgende oefening gevormd worden, die de cognitieve ontwikkeling in deze leeftijdsgroep optimaal beïnvloedt: leerlingen schrijven een verhaal waarin personages met uitgewerkte eigenschappen, meningen, houdingen en emoties zich bevinden in een situatie waarin normen en waarden worden bevraagd en op de proef worden gesteld, waarbij elke leerling uiteindelijk ook één van de rollen acteert. Hierbij is het belangrijk dat elk element in deze oefening wordt behandeld als een bouwsteen. Los van elkaar moeten dus de personages, de situatie en de normen en waarden worden uitgewerkt. Door deze uitwerking wordt voor de leerlingen duidelijk uit welke componenten elk element is opgebouwd, waardoor deze universeler worden dan enkel de specifieke situatie. Hierdoor kan de opgedane kennis niet alleen in de behandelde situatie worden gebruikt, maar ook in nieuwe situaties.

#### 3.4.4 LEEFTIJDGROEP 10-14 JAAR

In deze leeftijdsgroep kan acteren een grote rol spelen bij de ontwikkeling van *Theory of Mind*, metarepresentatie en empathie. Kinderen kunnen in deze fase namelijk een beter begrip van gedrag vormen, door het te koppelen aan achterliggende motieven. Doordat het conceptuele denken dominant is en abstracte begrippen beter te handhaven zijn, is het voor kinderen van deze leeftijd ook mogelijk om de verschillende elementen van een personage afzonderlijk te bestuderen. Ze kunnen de gedachten, verlangens en motivatie van een personage bepalen, waardoor ze meer inzicht krijgen in het gedrag van een personage. Hierdoor ontwikkelen ze steeds meer begrip voor verschillende soorten gedrag die een mens kan vertonen. Het oefenen van emoties in verschillende situaties en verschillende rollen kan het ontwikkelen van *Emotional Mastery* bevorderen. Dat is in deze leeftijdsgroep belangrijk, omdat de primaire emoties van kinderen grilliger worden. Hoewel aan de ene kant de zelfsturing toeneemt, en dus de mogelijkheid tot het oefenen van *Emotional Mastery*, nemen aan de andere kant de emoties soms de overhand, en is *Emotional Mastery* hard nodig.

In een oefening die op het bovenstaande aansluit ontleden leerlingen de verschillende aspecten van personages, waarbij de nadruk ligt op het begrijpen van de motieven achter het gedrag en op de emoties. Hierbij kunnen vragen worden gesteld over bijvoorbeeld de reden waarom een personage op een bepaalde manier handelt, maar ook waarom een personage op een bepaald moment een bepaalde emotie vertoont. Door dit te doen krijgen leerlingen inzicht in de vele soorten gedrag die mensen kunnen vertonen en de motivatie daar achter. Dit sluit aan op het feit dat conceptueel denken in deze leeftijdsgroep dominant is, maar ook op het



ontwikkende vermogen tot het begrijpen van oorzaak-gevolg relaties. Kennis die leerlingen hierdoor op doen, kan eveneens toegepast worden op hun eigen leven.

In deze leeftijdsgroep domineert het taalgerichte denken. Omdat taal voor een groot deel is gebaseerd op concepten, is het voor kinderen in deze leeftijdsgroep een belangrijk middel om een beeld te vormen van de wereld. De taal die kinderen van deze leeftijd gebruiken is complexer en specifieker, maar ook sterk gebaseerd op hun sociale omgeving. Doordat de taalvaardigheid sterker ontwikkeld is, kunnen complexere teksten behandeld en uitgespeeld worden en kunnen ook de ervaringen waarin kinderen hun taal leren gebruiken ingewikkelder gemaakt worden. Belangrijker is echter dat een betere taalvaardigheid de mogelijkheid biedt om taalstructuren en verhaalstructuren te behandelen. Door kinderen onder andere de narratieve structuur, de personages en de relaties tussen de personages te laten bestuderen, ontwikkelen ze hun lees- en schrijfvaardigheid. Doordat ze zich verdiepen in een tekst, krijgen ze namelijk meer inzicht in complexe taalconstructie en verbetert hun vocabulaire. Daarnaast zijn kinderen in deze leeftijdsgroep tot *metaplay* in staat: ze kunnen in het proces van onderzoek en creatie in de voorbereiding van het stuk in de tekst zoeken naar richtlijnen en context, waarna ze met elkaar verschillende meningen en interpretaties van een tekst vormen. Deze activiteit sluit aan op het dominante conceptuele denken, maar ook op de toenemende vaardigheid om deductief te redeneren: ze leren te begrijpen waarom een bepaalde tekst zich op een bepaalde manier ontwikkelt, vanuit een algemene kennis over verhaalstructuren.

Kinderen in deze leeftijdsgroep hebben baat bij een oefening waarin ze een bestaande tekst bestuderen. In bestaande teksten, bijvoorbeeld toneelteksten of fictieboeken, zitten taal- en verhaalstructuren die de leerlingen kunnen ontleden. Wanneer zij dit doen bij zelf geschreven teksten, is het niet zeker of hun tekst correcte en interessante structuren bevat. Eveneens staan bestaande personages vaak verder weg van de leefwereld van de kinderen, wat daarom nieuwe kennis kan opleveren. Door middel van *metaplay* kunnen leerlingen na het bestuderen van een tekst, verscheidene interpretaties van deze tekst formuleren. Daarmee kunnen verschillende meningen gevormd worden. Dit levert meerdere invalshoeken op, waardoor het inzicht in de tekst vergroot wordt. Niet alleen ontwikkelen kinderen hierdoor een beter begrip van de taal- en verhaalstructuren, maar ook van de motieven achter het gedrag van personages.

Kinderen in deze leeftijdsgroep hebben behoefte aan structuur, regels en conventies en voelen zich samen vaak veiliger dan alleen. Leren omgaan met regels is niet meer aan de orde, omdat

het overtreden van regels meestal meer een bewuste keuze is dan het niet begrijpen van de regels. Normen en waarden kunnen geoefend worden in reële situaties, omdat kinderen van deze leeftijd een grote voorkeur voor de realiteit hebben. Ook als er sprake is van een fantasiesituatie, dan zullen de waarden en basiselementen reëel moeten zijn. Belangrijk is dat in deze leeftijdsgroep het “juiste” morele gedrag kan worden ontwikkeld, omdat kinderen een beter inzicht hebben in de achterliggende motieven van gedrag. Als ze begrijpen waarom bepaald gedrag ontstaat, en niet alleen weten dát het in een bepaalde situatie ontstaat, dan kunnen ze deze kennis ook toepassen op nieuwe situaties. Naast het feit dat ze met dit soort situaties kunnen oefenen, kunnen ze op deze leeftijd de situaties ook evalueren. Ze hebben een beter inzicht in oorzaak-gevolg relaties in situaties en kunnen het vertoonde gedrag conceptualiseren, waardoor ze het kunnen benoemen en beoordelen.

Om het moreel redeneren in deze leeftijdsgroep optimaal te ontwikkelen, moeten kinderen in een oefening bestuderen welke normen en waarden in een bestaande tekst voorkomen. Vervolgens moeten zij zichzelf de vraag stellen tot welk gedrag deze normen en waarden leiden, en welke motieven tot dit gedrag hebben geleid. Door deze drie elementen te ontleden en te conceptualiseren, krijgen leerlingen inzicht in de oorzaak-gevolg reacties die hieraan ten grondslag liggen. Dit geeft kinderen onder andere de mogelijkheid om deze losse elementen ook op andere situaties toe te passen.

Uit de bovenstaande bevindingen kan de volgende oefening gevormd worden, die de cognitieve ontwikkeling in deze leeftijdsgroep optimaal beïnvloedt: leerlingen bestuderen in een bestaande tekst de personages, verhaalstructuren en normen en waarden, om deze vervolgens te dramatiseren en in hun eigen beleevingswereld te plaatsen. Het laatste deel van deze oefening is niet in het bovenstaande genoemd, maar is belangrijk om de leerlingen de tekst eigen te laten maken. Voorwaarde voor de tekst die gebruikt wordt, is dat deze een bepaalde realiteit bezit. Hier hechten kinderen in deze leeftijdsgroep waarde aan, waardoor hun interesse groter zal zijn. Een fantasieverhaal is mogelijk, maar dan moeten de waarden die gebruikt worden reëel zijn. Daarnaast hebben kinderen in deze fase behoefte aan narratieve verhalen en normatieve gebeurtenissen.

### **3.5 HET LEERPLAN**

Alle kennis uit de voorgaande en het huidige hoofdstuk mondt uit in een theoretisch leerplan, dat volgens de theorie optimaal zou moeten bijdragen aan de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Dit leerplan is opgenomen in Appendix 1.

## 4. HET LEERPLAN IN DE PRAKTIJK VAN THEATEREDUCATIE

### 4.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk wordt allereerst het huidige veld van cultuureducatie kort verkend. Dit is nodig om te begrijpen op welke wijze het leerplan dat in het vorige hoofdstuk gevormd is, een plaats zou kunnen krijgen binnen dit veld. Om deze vraag te beantwoorden, zijn aan het eind van dit hoofdstuk drie bestaande lesmethoden voor theatereducatie naast het in deze scriptie gevormde leerplan gelegd. In deze analyse is gekeken op welke wijze deze methoden overeenkomen of verschillen met het leerplan uit deze scriptie en op welke wijze dit leerplan bijdraagt aan kwaliteitsverbetering.

Een belangrijke rol binnen het veld wordt gespeeld door het programma *Cultuureducatie met kwaliteit*, dat in 2013 werd ingevoerd door het ministerie van OCW. Dit programma is op dit moment leidend in de vormgeving en ontwikkeling van cultuureducatie. Het programma werd voor het eerst aangekondigd in de beleidsbrief *Meer dan kwaliteit*, waarin staatssecretaris van OCW Halbe Zijlstra in 2011 een nieuwe visie op het cultuurbeleid van Nederland presenteerde. In *Cultuureducatie met kwaliteit* ligt de nadruk volgens Teunis IJdens en Marjo van Hoorn in hun artikel *De kunst van het sturen* niet meer op de randvoorwaarden van cultuuronderwijs, maar op de inhoudelijke kwaliteit. Kinderen moeten niet meer incidenteel kennis maken met cultuur, maar het primaire cultuuronderwijs moet uit inhoudelijk samenhangende lesprogramma's bestaan.<sup>113</sup> De vier belangrijkste doelen van *Cultuureducatie met kwaliteit* zijn:

- Het ontwikkelen van doorgaande leerlijnen;
- Duurzame samenwerking tussen de school en de culturele omgeving;
- Het bevorderen van deskundigheid van leraren en educatief medewerkers van culturele instellingen;
- Het ontwikkelen van beoordelingsinstrumenten voor cultuureducatie.<sup>114</sup>

Door deze vier doelen uit te voeren wordt, volgens de tussentijdse evaluatie van het *Fonds voor Cultuurparticipatie*, aan cultuureducatie een structurele plaats in het onderwijscurriculum geboden. In de evaluatie wordt opgemerkt dat vooral deskundige docenten een voorwaarde zijn om op langere termijn kunst en cultuur in het onderwijs te waarborgen. Een belangrijk voorstel uit de evaluatie is dan ook om de lerarenopleidingen

---

<sup>113</sup> IJdens & Van Hoorn 2013: 38

<sup>114</sup> *Cultuur als basis* 2015: 6

meer te betrekken bij het programma en de kunstvakopleidingen meer te betrekken bij het primair onderwijs. Daarnaast zou samenwerking met culturele instellingen deel moeten uitmaken van de (na)scholing van docenten.<sup>115</sup>

#### 4.2 CULTUURONDERWIJS IN HET PRIMAIR ONDERWIJS

In *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs*, in opdracht van het Ministerie van OCW uitgevoerd door de onderzoeksbureaus Sardes en Oberon, wordt de laatste stand van zaken gepresenteerd op het gebied van cultuuronderwijs op basisscholen. De monitor richt zich op het leergebied Kunstzinnige Oriëntatie en geeft een beeld van de manier waarop scholen in het primair onderwijs hun cultuuronderwijs vormgeven, eventueel in samenwerking met hun culturele omgeving.<sup>116</sup> Basisscholen moeten volgens de *Wet op het primair onderwijs* voorzien in zeven leergebieden. Kunstzinnige Oriëntatie is één van deze zeven leergebieden. De nadruk in de uitvoering van deze wet ligt echter voornamelijk op de leergebieden taal en rekenen. Dit leidt volgens Teunis IJdens in zijn artikel *Een kwestie van onderwijskwaliteit* niet tot minder uren voor Kunstzinnige Oriëntatie, maar wel tot een gebrek aan mogelijkheden voor docenten om zich vakinhoudelijk te ontwikkelen en tot een tekort aan mogelijkheden voor ontwikkeling en vernieuwing van leerplannen.<sup>117</sup> Voor het leergebied Kunstzinnige Oriëntatie zijn drie kerndoelen vastgelegd:

- Kerndoel 54: De leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.
- Kerndoel 55: De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
- Kerndoel 56: De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.<sup>118</sup>

Deze drie kerndoelen geven volgens IJdens een richting, maar vormen geen maatstaf. Er ontbreekt volgens hem een operationalisering van het niveau dat leerlingen aan het eind van de basisschool moeten hebben bereikt. Daarnaast ontbreken de stappen die nodig zijn om dat niveau te bereiken. SLO heeft verschillende tussendoelen uitgewerkt waarin beschreven wordt welke activiteiten geschikt zijn voor verschillende leerjaren, maar deze lichten niet toe welk

---

<sup>115</sup> *Cultuur als basis* 2015: 19

<sup>116</sup> *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met kwaliteit (2013-2014)* 2014: 4-5 jaar

<sup>117</sup> IJdens 2012: 9

<sup>118</sup> *Kerndoelen primair onderwijs* 2006: 63

niveau daarin te bereiken is. Scholen wagen zich volgens IJdens dan ook niet graag aan een beoordeling van wat kinderen in de verschillende stadia kunnen en kennen. Zij richten zich eerder op de inzet, motivatie en het plezier dat een kind heeft beleefd aan een opdracht.<sup>119</sup> In de *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs* wordt dan ook door veel scholen aangegeven dat het hebben van plezier de belangrijkste opbrengst van cultuureducatie is. Cultuureducatie wordt vaak beschouwd als aanvullend vakkenpakket, waarin het expliciete doel niet het vergroten van kennis en vaardigheden van de leerlingen is en de resultaten niet objectief kunnen worden vastgelegd. Scholen letten voornamelijk op creativiteit, originaliteit van het eindproduct en werkhouding.<sup>120</sup> Dit gebrek aan objectieve beoordeling wordt volgens IJdens versterkt door het feit dat de Inspectie van het Onderwijs, die de wettelijke taak heeft om toe te zien op de kwaliteit van het onderwijs, weinig acht slaat op het beoordelen van de kwaliteit van het leergebied Kunstzinnige Oriëntatie. Ook hier ligt de nadruk op taal en rekenen. Maar IJdens stelt dat de wettelijke status van het leergebied ondanks dit verzuim niet kan worden ontkend en dat scholen nog steeds de plicht hebben om kwalitatief onderwijs in het leergebied Kunstzinnige Oriëntatie te verzorgen. Als scholen moeite hebben om aan deze plicht te voldoen, is het volgens IJdens belangrijk om te begrijpen wat ze nodig hebben om op dit gebied naar behoren te functioneren en deze steun te bieden.<sup>121</sup>

#### **4.3 MOGELIJKHEDEN TOT VERBETERING VAN CULTUURONDERWIJS IN HET PRIMAIR ONDERWIJS**

In een onderzoek van onderzoeksbureau TNS Nipo onder leerkrachten, directeuren en cultuurcoördinatoren over de motivatie voor de invulling van het leergebied Kunstzinnige Oriëntatie, wordt als belangrijkste belemmering voor cultuureducatie een gebrek aan tijd en geld genoemd. Daarnaast menen scholen volgens TNS Nipo baat te hebben bij drie ondersteuningsmiddelen: een voorbeeldleerplan, scholing van leerkrachten en het ontwikkelen en vastleggen van een doorlopende leerlijn. Door het genoemde tijd- en geldgebrek ligt de prioriteit van de scholen echter niet bij het uitvoeren of verbeteren van deze punten. Scholen geven daarnaast aan dat zij geholpen zouden zijn met contact met culturele instellingen, waar

---

<sup>119</sup> IJdens 2012: 18-19

<sup>120</sup> *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met kwaliteit (2013-2014)* 2014: 7-8

<sup>121</sup> IJdens 2012: 25 - 26

volgens hen veel expertise ligt. Daarnaast is er behoefte aan groepsleerkrachten met meer expertise op het gebied van cultuuronderwijs.<sup>122</sup>

#### 4.3.1 KWALITEIT VAN DE LEERKRACHT

Marjo van Hoorn en Piet Hagens geven in hun artikel *Kunstzinnige Oriëntatie: de kwaliteit van de leerkracht* aan dat de kwaliteit van het leergebied Kunstzinnige Oriëntatie in de interactie tussen leerkracht en leerling wordt gevormd. Hierin zijn de competenties belangrijk, maar is vooral het zelfvertrouwen van de docent cruciaal. Van Hoorn en Hagens stellen dat steeds minder basisscholen over vakleerkrachten voor tekenen, muziek, dans of drama beschikken en dat daarom de groepsleerkracht verantwoordelijk is voor de kwaliteit van de lessen.<sup>123</sup> In de *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs* wordt dit beeld meer genuanceerd geschetst voor de vakken tekenen, dans en drama en wordt voor het vak muziek zelfs een stijgend aantal vakleerkrachten aangegeven. Toch stellen ook zij dat de vakdocenten vaak sporadisch worden ingezet en dat er geen sprake is van samenhangende lesprogramma's of samenwerking met de reguliere docent. De vakdocenten worden veelal voor een korte periode ingezet om andere docenten in hun deskundigheid te bevorderen, waarna de rest van het onderwijs in het leergebied Kunstzinnige Oriëntatie op de groepsleerkracht aankomt. Opvallend is dat voor de vakken dans en drama minder dan 14% van de scholen de groepsleerkracht voldoende deskundig vindt om deze vakken te geven, maar toch weinig aandacht wordt besteedt aan bij- en nascholing.<sup>124</sup>

Een oplossing hiervoor lijkt dus te liggen in het opleiden van groepsleerkrachten die competent zijn in het geven van cultuuronderwijs en hierin over voldoende zelfvertrouwen beschikken. Op deze manier hoeven scholen minder tijd en geld te besteden aan bij- en nascholing. Het opleiden van groepsleerkrachten begint uiteraard op de Pabo. Van Hoorn en Hagens leggen uit dat voor elk vak dat op de Pabo wordt gegeven een aparte kennisbasis bestaat. Hierin zijn de vakinhoudelijke en vakdidactische kwaliteiten uitgewerkt waarover een startbekwame leraar moet beschikken. Pabo-opleidingen geven echter aan dat ze deze kennisbases in het onderwijsprogramma hebben opgenomen, maar dat ze om volledig te voldoen aan de eisen de contacturen uit moeten breiden en soms zelfs moeten verdubbelen. Pabo-opleidingen mogen daarnaast zelf bepalen hoe zij de verschillende kennisbases opnemen in het curriculum: enkel rekenen en taal moeten wettelijk van 'substantiële' omvang

---

<sup>122</sup> *Motivatie voor invulling onderwijs m.b.t. kerndoelen kunstzinnige oriëntatie een onderzoek onder leerkrachten, directeuren en coördinatoren* 2012: 6, 37

<sup>123</sup> Van Hoorn 2012: 48

<sup>124</sup> *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met kwaliteit (2013-2014)* 2014: 8-9

zijn. Daarnaast moeten studenten aan de Pabo volgens Van Hoorn en Hagnaars binnen de kennisbases van Kunstzinnige Oriëntatie het nodige weten, kunnen toepassen en kunnen illustreren, maar is het zelf vakbekwaam beoefenen van de verschillende disciplines niet opgenomen in de leerdoelen.<sup>125</sup> Hierdoor ontstaat bij de docenten in spe volgens Van Hoorn en Hagnaars een gebrek aan zelfvertrouwen, wat af doet aan de kwaliteit van lesgeven. Van Hoorn en Hagnaars gaan zelfs zo ver om te stellen dat groepsleerkrachten bij geen enkel ander vak zo onzeker zijn als bij cultuuronderwijs, waarbij het gemis aan vakinhoudelijke kennis één van de belangrijkste factoren is.<sup>126</sup> Van Hoorn stelt in haar artikel *Cultuureducatie in de weerbarstige praktijk van het basisonderwijs* dat daar tegenover staat dat externe vakleerkrachten een gebrek hebben aan kennis over lesprogramma's van scholen en daarmee niet altijd weten aan te sluiten bij de leerdoelen van het onderwijs. Daarnaast missen de vakdocenten ook vaak de nodige pedagogisch-didactische kennis.<sup>127</sup> Dit statement kan waar zijn voor bijvoorbeeld vakmusici of kunstenaars die zich eveneens hebben toegelegd op het docentschap. Maar docenten die van didactische vakopleidingen zoals Docent Muziek en Docent Theater afkomen zijn wel degelijk didactisch opgeleid en worden met deze uitspraak behoorlijk tekort gedaan. Toch lijkt een samenwerking tussen groepsleerkrachten en vakdocenten een belangrijke oplossing te kunnen zijn. De vakinhoudelijke kennis van de vakdocenten kan hierin worden gecombineerd met de praktijkkennis van de groepsleerkrachten over de einddoelen en de mogelijkheden binnen het basisonderwijs. Een meer substantiële oplossing is natuurlijk als groepsleerkrachten op de Pabo-opleidingen al worden opgeleid tot zelfverzekerde en deskundige docenten in het cultuuronderwijs.

#### 4.3.2 SAMENWERKING MET CULTURELE INSTELLINGEN

Naast het voortbrengen van (meer) vakbekwame docenten, geven scholen in de *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs* aan dat zij veel baat hebben bij samenwerkingsverbanden met culturele instellingen. Volgens Van Hoorn is het bevorderen van de samenwerking tussen basisscholen en culturele instellingen dan ook de rode draad in het cultuureducatiebeleid van de laatste tien tot vijftien jaar. Hiermee is een markt ontstaan waarin de scholen voornamelijk afnemer zijn van het aanbod dat de instellingen kant-en-klaar aanbieden. Scholen maken hier volgens Van Hoorn graag gebruik van omdat het leerlingen direct en onderbouwd contact biedt met professionele kunst- en cultuuruitingen. Daarnaast

---

<sup>125</sup> Van Hoorn 2012: 62

<sup>126</sup> Van Hoorn 2012: 63

<sup>127</sup> Van Hoorn 2013: 21 - 22

hebben scholen zoals gezegd behoefte aan professionals met specifieke kennis.<sup>128</sup> Bij deze samenwerkingsverbanden speelt de cultuurcoördinator, waarover volgens de *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs* vrijwel alle scholen beschikken, een grote rol. De beschikbare uren voor deze functie zijn echter drastisch afgenomen en soms zelfs gezakt tot slechts minder dan twintig uur per jaar.<sup>129</sup> Een moeilijkheid in de samenwerking tussen scholen en instellingen is volgens Van Hoorn, dat de instellingen vaak geen zicht hebben op de praktische noodzakelijkheden die een school vereist. Daarom is het belangrijk dat de samenwerkingspartners hun wensen en behoeften vooraf duidelijk bespreken en vastleggen.<sup>130</sup>

Cock Dieleman stelt in zijn artikel *Theater en onderwijs: de educatieve betekenis van de gezelschappen in de basisinfrastructuur* dat leerlingen voornamelijk kennismaken met theater via voorstellingsbezoeken. Hierbij is educatieve ondersteuning door de gezelschappen van groot belang om het bezoek succesvol te laten zijn. Toch blijkt volgens Dieleman dat tussen scholen en gezelschappen weinig sprake is van intensieve samenwerking. Veel scholen hebben niet het geld, de tijd en de aandacht die zo'n samenwerking vereist, maar voelen zich ook niet deskundig genoeg om zo'n samenwerking aan te gaan.<sup>131</sup> De aandacht die op school wordt besteed aan drama hangt volgens Dieleman dan ook af van de inspanningen van de cultuurcoördinator en de individuele expertise en belangstelling van de groepsleerkracht. Dieleman stelt daarom dat: “de verbetering van de expertise van leerkrachten en de inbedding van de verschillende kunstdisciplines in een doorlopende leerlijn cultuureducatie [daarom] prioriteit [zullen] moeten hebben”.<sup>132</sup> Hierbij kan het educatieve aanbod van de theatergezelschappen helpen om theatereducatie op scholen te verbeteren.

#### **4.4 ANALYSE VAN DE DRIE METHODES VOOR THEATEREDUCATIE**

Het is duidelijk dat in cultuuronderwijs de meeste behoefte is aan het bevorderen van deskundigheid. Daaraan kan het in deze scriptie gevormde leerplan een bijdrage leveren. Het is geen kant-en-klaar plan waarmee groepsleerkrachten direct aan de slag kunnen, omdat het geen gedeelte voor de uitwerking van het plan bevat, maar het kan als theoretisch kader en voorbeeld dienen voor het vormen van volledig uitgewerkte leerplannen en leerlijnen. Er bestaan veel methoden en handboeken voor theatereducatie, waardoor de vraag ontstaat op welke wijze het leerplan uit deze scriptie daar een bijdrage tot kwaliteitsverbetering aan kan

---

<sup>128</sup> Van Hoorn 2013: 22

<sup>129</sup> *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met kwaliteit (2013-2014)* 2014: 7

<sup>130</sup> Van Hoorn 2013: 23

<sup>131</sup> Dieleman 2014: 33-37

<sup>132</sup> Dieleman 2014: 41



leveren. Om deze vraag te beantwoorden en daarmee de aansluiting van het in deze scriptie gevormde leerplan op de praktijk vast te stellen, zijn drie bestaande methoden voor theatereducatie naast het leerplan gelegd: *Drama in de hoofdrol* van Etje Heijdanus-de Boer en Ton van der Jagt, *Speel je Wijs* van Irma Smegen en *Drama aangenaam* van Pauli Fleer. Deze methoden zijn gekozen omdat ze een concrete leerlijn bevatten, omdat ze specifiek als methoden voor theatereducatie staan aangegeven op de website van het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst en omdat het redelijk recente methodes zijn.<sup>133</sup> De drie methoden en handboeken zijn bestudeerd aan de hand van de leerinhoud, de leerdoelen en de leeractiviteiten die gevormd zijn in het derde hoofdstuk van deze scriptie. Het draait hierbij niet om de opbouw van het boek of de praktische ondersteuning die het de docent biedt bij het geven van de lessen, maar puur om het inhoudelijke aspect. Alle informatie uit de komende sub-paragrafen bestaat uit de opvatting van de auteurs van de desbetreffende methodes en komt enkel uit deze boeken. In elke methode is sprake van een veelheid aan leerdoelen en leeractiviteiten, die allemaal gericht zijn op de specifieke oefeningen. Voor deze analyse zijn de leerdoelen en leeractiviteiten van de verschillende methodes per leeftijdsgroep gegeneraliseerd tot overkoepelende doelen en activiteiten. De verschillende leeftijdsgroepen en de groepen die de niveau van leerling aangeven worden inwisselbaar gebruikt en staan als volgt in verhouding tot elkaar: groep 1-2 is leeftijdsgroep 4-5 jaar, groep 3-4 is leeftijdsgroep 5-7 jaar, groep 5-6 is leeftijdsgroep 7-9 jaar en groep 7-8 is leeftijdsgroep 10-12 jaar.

#### 4.4.1 DRAMA IN DE HOOFDROL

In het praktijkboek *Drama in de hoofdrol* worden drie uitgewerkte lessenseries aangeboden voor de onder-, midden- en bovenbouw, die samen een leerlijn vormen. Het boek begint met een uitgebreide theorie voordat de daadwerkelijke leerlijn aan bod komt. Deze theorie geeft inzicht in wat drama betekent als onderdeel van kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs. In *Drama in de hoofdrol* worden twee leerlijnen uiteengezet die verwerkt zijn in drie lessenreeksen. De eerste leerlijn bestaat uit drie lessenreeksen waarbij eerst bewegen, vervolgens taal en als laatste een combinatie van bewegen en taal aan bod komt. De tweede leerlijn, die in dezelfde drie lessenreeksen als de eerste leerlijn te vinden is, heeft betrekking op drie thema's die de emotionele en verstandelijke ontwikkelingen van kinderen bevorderen: Wat doe ik en wat doet de ander?, Ontmoeten en De wereld om mij heen.

---

<sup>133</sup> 'Methoden voor de kunstvakken in het primair onderwijs' *Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst*. 24 juli 2015 <<http://www.lkca.nl/primair-onderwijs/methoden>>.

De eerste lessenserie uit *Drama in de hoofdrol* bestaat uit zeven lessen die geschikt zijn voor de onderbouw, leeftijdsgroep 4-5 jaar, en waarin betekenisvol leren bewegen centraal staat. In alle lessen van de eerste lessenserie komt het leren verbeelden van fictionele handelingen aan bod. Na verloop van tijd leren kinderen deze handelingen te koppelen aan een personage. Uiteindelijk worden in de lessen ook de plaats, de tijd en het motief van de handeling belangrijk. Kinderen leren zich daarnaast uit te drukken, in te leven en te verdiepen in een personage en zijn handelingen. De leeractiviteiten die bij deze leerdoelen horen zijn het uitbeelden van bestaande handelingen, het koppelen van handelingen aan personages en verhalen, het zelf verzinnen van een verhaal waarin handelingen en houdingen centraal staan, en het nabootsen of verzinnen van verschillende houdingen en expressies.

De tweede lessenserie bestaat eveneens uit zeven lessen en deze zijn gericht op de middenbouw. De middenbouw komt overeen met de leeftijdsgroepen 5-7 jaar en 7-9 jaar. In deze lessenreeks staat taal volgens de auteurs centraal. Kinderen leren om een korte scène te ontwikkelen, te reflecteren op hun eigen spel en dat van anderen en om verschillende onderwerpen en mogelijkheden in hun spel te verwerken. Hierbij leren ze om betekenis te geven aan en zich in te leven in personages, verhaallijnen en concepten. Daarnaast leren leerlingen in deze lessen om taal te koppelen aan theater. Deze doelen bereiken de kinderen door middel van de volgende leeractiviteiten: door het verdiepen in personages en hierbij passende bewegingen te bedenken, door met een vertelpantomime te werken, door met spel bepaalde situaties te oefenen en door vanuit bepaalde concepten (zoals bijvoorbeeld *geur*) scènes vorm te geven.

In de derde lessenserie, gericht op de bovenbouw en daarmee voor leeftijdsgroep 10-12 jaar, wordt een stappenplan geboden voor het maken van een eigen theatervoorstelling. Hierin leren de kinderen theater te maken aan de hand van een bestaand verhaal. Dit is de leeractiviteit. Lesdoelen in deze lessenserie zijn het leren inleven in de gevoelens en de belevingswereld van anderen, het op verschillende manieren leren vormgeven van de ruimtes en de personages in de voorstellingen, leren reflecteren op de inhoud van een scène, leren wat een conflict is en deze uit te werken, leren reflecteren op de eigen spelprestaties en die van anderen.

In alle drie de lessenseries wordt de leerinhoud niet duidelijk gebruikt als opbouw voor de lessen. Eerder in het boek is kort beschreven wat de vaardigheden zijn die passen bij de vorm van de lessen, maar in de lessenreeks zelf worden deze vaardigheden maar kort per leeftijdsgroep besproken. Er wordt voornamelijk aandacht besteed aan de leerdoelen en de

leeractiviteiten. Over bepaalde ontwikkelingsfasen wordt gesproken, maar deze worden benoemd in het kader van de leerdoelen. De leerdoelen zijn dus vaardigheden die bereikt worden, maar vaardigheden die de kinderen in de specifieke leeftijdsgroepen bezitten worden niet besproken. Wel wordt aan het begin van elke lessenreeks benoemd waarom gekozen is voor de gebruikte leervorm. De eerste lessenreeks staat in het kader van bewegen, omdat bewegen, spelen en leren essentieel zijn voor het jonge kind. In lessenserie twee wordt dieper ingegaan op de beweegreden voor een dergelijke lessenserie. Er is gekozen voor een nadruk op taal, omdat kinderen in deze leeftijd gevoelig zijn voor en plezier beleven aan taal, begrip hebben voor de wisselwerking van taal en spel, hun taalgebruik er rijker van wordt en zij opener een houding leren aannemen in de lessen. Hierbij zijn de laatste twee redenen wederom meer lesdoelen dan lesinhoud. De laatste lessenserie is volgens het handboek geschikt voor de bovenbouw omdat kinderen er van genieten zich al spelend te verdiepen in een andere wereld en zij op die manier informatie vergaren over zichzelf en de wereld om hen heen: actief leren.

#### 4.4.2 SPEEL JE WIJS

In *Speel je Wijs* van Irma Smegen wordt drama in het primair onderwijs gebruikt als middel om kinderen in hun taalontwikkeling te ondersteunen. Voordat het boek 104 kant-en-klare dramalessen uitwerkt, wordt eerst achtergrondinformatie geboden over de belangrijke relatie tussen taal en drama. In *Speel je Wijs* staat boven alles de mondelinge taalontwikkeling voorop en wordt continu de koppeling gemaakt met taalbeschouwing en taalbegrip. In zijn opzet sluit *Speel je Wijs* daarmee naar eigen zeggen aan op de Nederlandse kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie en mondeling taalonderwijs.<sup>134</sup>

*Speel je Wijs* is zeer duidelijk vormgegeven naar leerinhoud, leerdoelen en leeractiviteiten. Hoewel deze niet samengevoegd worden weergegeven in de lessen, zijn ze wel in het boek te vinden. Allereerst wordt uiteengezet welke vaardigheden kunnen worden verwacht van kinderen in welke leeftijd. Dit kan gelezen worden als de leerinhoud per leeftijdsgroep. De leeftijdsgroepen zijn per twee jaar ingedeeld; beginnend met groep 1-2. In deze leeftijdsgroep spelen leerlingen volgens *Speel je Wijs* nog vooral individueel en fantaseren ze ook het liefste zelfstandig. Toch kunnen ze goed meespelen in een rollenspel of een vertelpantomime. Dit kan het beste ontstaan vanuit imitatie en spiegelen, omdat ze daar vaardig in zijn. Spel komt vooral voort uit experimenteren met beweging, stem en mimiek en hierin kan goed

---

<sup>134</sup> Smegen 2012: 29

geïmproviseerd worden, mits dit een geleide improvisatie is. Leerlingen in deze leeftijd zijn vooral gericht op de zintuigen en non-verbaal spel, waardoor attributen en decor een belangrijke rol spelen. Emoties spelen in deze leeftijd een kleine rol en ook het praten over het spel of de voorstelling van anderen is een beginnende mogelijkheid.

In groep 3-4 kunnen leerlingen volgens *Speel je Wijs* beter samenspelen en reageren op spel van anderen. Hun besef van het verschil tussen doen-alsof en de werkelijkheid groeit, waardoor ze beter in staat zijn om korte scènes te bedenken en te spelen. Hierbij hebben ze nog wel hulp nodig, bijvoorbeeld het voorzien in onderwerp, locatie en situatie. Leerlingen in deze leeftijdsgroep worden beter in improviseren en het deelnemen aan een vertelpantomime of rollenspel, waarbij zij het liefste een verhaal of een eigen belevenis naspelen. Hun vaardigheden verschuiven van non-verbaal naar verbaal.

Leerlingen in groep 5-6 kunnen volgens *Speel je Wijs* hun stem, houding, beweging en mimiek bewust inzetten om rollen te creëren en te versterken. Ze kunnen hun rol vasthouden tijdens spel oefeningen en reageren goed op aanwijzingen. Leerlingen in deze leeftijd zijn in staat om zelf personages en scènes te bedenken, te ontwikkelen en te spelen. Ze leren zich steeds beter in te leven en te verplaatsen in een situatie of een rol. Daarnaast kunnen leerlingen de motivatie achter bepaalde spelelementen en scènes begrijpen en kunnen ze hierover een onderbouwde mening geven.

In groep 7-8 zijn leerlingen zich volgens *Speel je Wijs* bewust van spelelementen zoals articulatie, intonatie, mimiek, timing en beweging en kunnen ze daarop worden geregisseerd. Daarnaast kunnen ze ook zichzelf en klasgenoten van onderbouwde verbeterpunten voorzien. Leerlingen in deze leeftijd begrijpen wat een goede opbouw voor een scène of voorstelling is en kunnen op basis hiervan een scène of voorstelling ontwikkelen en spelen. Ook leren zij reflecteren op de manier waarop de scène of voorstelling van iemand anders is opgebouwd. Techniek begint op deze leeftijd een belangrijke rol te spelen, zowel op het gebied van improvisatie als op het gebied van spelvormen. Er is dan ook meer ruimte om hiermee te experimenteren en bewust medespelers in hun spel te voeden. Leerlingen kunnen daarnaast op deze leeftijd overtuigend een hele voorstelling lang een rol neerzetten.

Na het benoemen van de leerinhoud worden 104 uitgewerkte dramalessen aangeboden. Waar de leerinhoud in *Speel je Wijs* wordt behandeld voor alle leeftijdsgroepen in het primair onderwijs, zijn de dramalessen enkel gericht op leerlingen vanaf groep 5. Deze keuze wordt door de auteur niet duidelijk gemotiveerd. In groep 5 zijn een aantal overkoepelende leerdoelen belangrijk. Allereerst het bewust leren handelen en bewegen. Hierbij speelt

nabootsing een grote rol en moeten leerlingen leren taal te koppelen aan beweging en scènes. Daarnaast leren ze om concepten te benoemen en uit te beelden. Leerlingen leren wat de moraal van een verhaal is en op welke wijze emoties en gevoelens personages en een scène beïnvloeden. Leerlingen moeten uiteindelijk dan ook in staat zijn een eigen scène te bedenken, hun rol geconcentreerd en ingeleefd te spelen en regieaanwijzingen uit te voeren en te geven.

In groep 6 is één van de belangrijkste overkoepelende leerdoelen dat leerlingen zelf een scène leren bedenken, schrijven, repeteren en presenteren en hierop weten te reflecteren. Dit hangt samen met het leren van het koppelen van woorden aan theater, het benoemen en uitbeelden van concepten, het geven en toepassen van regieaanwijzingen en het vorm geven aan verschillende personages. In het uitvoeren van een spelopdracht leren leerlingen op deze leeftijd beter improviserend en op verschillende manieren te reageren.

De leerdoelen van groep 7 komen voor een groot deel overeen met de leerdoelen voor groep 6. Leerlingen leren direct te improviseren, concepten te benoemen, taal te koppelen aan theater en vanuit daar een scène vorm te geven, spelaanwijzingen te geven en lichaamstaal en stemexpressie bewust in te zetten. Het leren ontwikkelen van scènes en personages wordt echter preciezer. Leerlingen leren scènes te bedenken aan de hand van een concept en van de drie w's (wie, wat, waar) met een duidelijke inleiding, kern en slot en essentie van het verhaal. Ze leren de gevoelens van personages te beschrijven, aan te geven waaraan deze gevoelens te zien zijn en uiteindelijk vanuit dit personage gepaste bewegingen te ontwikkelen. Daarnaast leren leerlingen begrijpen dat de wereld groter is dan enkel hun eigen belevingswereld en leren zij met onbekende situaties te oefenen in bijvoorbeeld rollenspellen, waardoor hun vaardigheden in moreel redeneren verbeteren.

In groep 8 is een belangrijk leerdoel het zelfstandig creëren van personages, scènes, dialogen en situaties. Daarnaast leren leerlingen in deze leeftijd elkaar te regisseren en onderscheid te maken in positieve en negatieve omstandigheden van een spelopdracht, scène of voorstelling. Het bewustzijn van verschillen in leefomgeving en leefwereld wordt groter en leerlingen krijgen een beter begrip van moreel redeneren.

Voordat de daadwerkelijke lessen behandeld worden, geeft *Speel je Wijs* een opsomming van leeractiviteiten die in dramalessen gebruikt kunnen worden. Opvallend is dat een groot deel van deze leeractiviteiten wordt aanbevolen voor alle leeftijden. Voor de hand liggende activiteiten zijn in deze categorie het doen-alsof spel, bewegingsexpressie en improvisatie, rollenspel, tableau vivant, vertelpantomime, zintuigenspel, spiegelen, poppenspel en

stemexpressie. Dit zijn allemaal activiteiten die logischerwijs vallen binnen de eerder genoemde vaardigheden en mogelijkheden van jonge kinderen. Ook staan er een aantal taalactiviteiten tussen, zoals een taalassociatiespel, het gebruiken van jabbertalk<sup>135</sup> en het spelen met dialogen. Als laatste wordt het improviseren met emoties genoemd als leeractiviteit voor alle leeftijden. Vanaf groep 3 worden drie geschikte leeractiviteiten genoemd: beeldhouwen, waarbij kinderen elkaar in een bepaalde houding zetten; machinespel, waarbij kinderen in een ritme elkaars bewegingen herhalen; en een schimmenspel met poppen of uitgeknipte figuren. Voor leerlingen vanaf groep 4 worden slechts twee geschikte leeractiviteiten genoemd, namelijk het toneelspel en het samen vormen en vertellen van een verhaal. Vanaf groep 5 worden vervolgens weer veel leeractiviteiten benoemd. Te beginnen met improvisatie en nasynchronisatie, waarbij leerlingen een scène van gesproken tekst voorzien. Daarnaast kan vanaf deze leeftijd het toneelspel uitgebreid worden tot combinatiespel, waarin toneelspel samengebracht wordt met meerdere andere spelelementen. Als laatste worden de flashmob<sup>136</sup> en het grote schimmenspel, met lichamen in plaats van figuren, genoemd. Leeractiviteiten vanaf groep 6 zijn de laatsten die worden genoemd. Hierbij is het werken met attributen belangrijk, bijvoorbeeld met marionetten, maskers en muziek. Ook een hoorspel maken en het zo echt mogelijk naspelen van een situatie worden genoemd. Voor groep 7 en 8 geeft dit boek geen specifieke leeractiviteiten.

#### 4.4.3 DRAMA AANGENAAM

*Drama aangenaam* van Pauli Fler is een methode die is uitgewerkt tot een leerlijn voor groep 1 tot en met 8 van het primair onderwijs. Naar eigen zeggen streeft de methode er naar om het vak drama een plaats te geven in het onderwijs en geeft het leerkrachten inzicht in het vakgebied. De methode gaat uit van de kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie. In zijn geheel is het doel van de methode om leerlingen de expressieve en communicatieve mogelijkheden van houding, beweging, mimiek, stem en taal te laten leren kennen en toepassen en ze hierop te laten reflecteren. Voorafgaand aan de lessen wordt geen inhoudelijke verdieping geboden, enkel een aantal handvaten om dramalessen vorm te geven. *Drama aangenaam* bestaat uit vier delen, waarin respectievelijk lessen voor groep 1-2, groep 3-4, groep 5-6 en groep 7-8 worden geboden. Elk van deze vier delen bestaat uit vier modules, waarin verschillende vaardigheden aan de hand van meerdere werkvormen aan bod komen. Elke module bestaat uit vier hoofdstukken met meerdere lessen in verschillende thema's. Zoals gezegd wordt

---

<sup>135</sup> Volgens Smegen het produceren van nonsens taal, met niet bestaande woorden.

<sup>136</sup> Volgens Smegen een geplande ongebruikelijke handeling van een groep op een openbare plaats

voorafgaand aan de lessen geen inhoudelijke verdieping geboden. In elke inleiding van de modules wordt uitleg gegeven bij de verschillende termen en spelvormen, maar waarom deze termen en spelvormen belangrijk zijn wordt niet benoemd. Ook de ontwikkeling van kinderen en de vaardigheden die zij bezitten krijgen geen specifieke aandacht.

De overkoepelende leerdoelen voor de lessen zijn allemaal hetzelfde en niet aangepast per leeftijdsgroep. De per les aangegeven leerdoelen zijn deels verschillend, maar zeer op de specifieke onderwerpen toegespitst. De grote verschillen hiertussen zullen later behandeld worden. De overkoepelende leerdoelen worden in deze analyse allereerst behandeld. Met de lessen leren leerlingen volgens de auteurs van *Drama aangenaam* gedetailleerd kijken, horen en voelen en dit versterkt hun zintuigen als informatiebron. Ze leren eveneens om zich uit te drukken door middel van houding, handeling, beweging en mimiek en om hun aandacht te richten en vast te houden. Daarnaast leren leerlingen zichzelf en de ander beter vertrouwen en inschatten en leren ze om te gaan met lijfelijk contact. Ook leren leerlingen om de essentie van een situatie, gevoel of rol te begrijpen en uit te beelden, zelfs wanneer het een onbekende situatie is die ze op dat moment verteld wordt. Aan de personages die de leerlingen spelen leren zij verdieping te geven en zij leren dat situaties bestaan uit in ieder geval de drie elementen *wie*, *wat*, en *waar*. Deze personages en situaties leren zij bovendien te koppelen aan het dagelijks leven. Dit maakt de personages en situaties inzichtelijk en bespreekbaar. Leerlingen leren om te associëren en te fantaseren en om vanuit hun eigen voorstellingsvermogen en beleving te spreken. Hierdoor leren ze te verwoorden wat ze voelen, horen en zien. Ook leren ze taal aan beweging te koppelen en ontdekken ze de mogelijkheden van hun eigen stem. Spelend improviseren als activiteit helpt leerlingen om in hun leven improviserend om te gaan met onverwachte situaties en meerdere mogelijkheden te zien.

Ook de leeractiviteiten zijn overkoepelend voor elke leeftijdsgroep hetzelfde, met kleine verschillen in de uitwerking. De verschillende modules hebben in de basis dezelfde activiteiten, met een andere inhoud per leeftijdsgroep. Elk leerjaar beginnen de kinderen met module 1 bij de basiswerkvormen van drama. Dit zijn non-verbale spelen, waarbij het voornamelijk om lichaamstaal gaat. Deel hiervan zijn de dramaspelletjes, zoals een uitbeeldspel, een reactiespel en een zintuigspel. Vervolgens werken de leerlingen verder met het maken van tableaux en het werken met een vertelpantomime en bewegingsspele. Daarna beginnen de leerlingen met rollenspele, waarbij ze een rol leren opbouwen vanuit houding en beweging, vanuit wie – wat – waar en vanuit attributen. In module 3 werken leerlingen met

taalspelen: taal- en bewegingsspelen, fantasie- en associatiespelen, spelen met de stem, vertellen en poppenspel. Als laatste leren leerlingen improviseren. Dit gebeurt met activiteiten waarin leerlingen werken met associëren en visualiseren, emotie, blokkeren en accepteren, status en wie – wat – waar. Daarnaast wordt gewerkt met het aanbelspel, waarbij de leerlingen als een personage aanbellen bij elkaar en daarvanuit een scène ontstaat.

Hoewel de overkoepelende leerdoelen en leeractiviteiten hetzelfde zijn, bestaat in de losse lessen voor de verschillende leeftijdsgroepen verschil in uitwerking. Een voor de hand liggend verschil is de thematisering, die per leeftijdsgroep naar de leefwereld van de kinderen wordt aangepast. Zo werken de leerlingen van groep 1-2 met verhalen over kabouters en reizen de leerlingen van groep 8 met een ruimteschip naar planeet ABCD. Wanneer gekeken wordt naar de specifieke verschillen vallen een aantal zaken op. Leerlingen in groep 1-2 maken een tableau vanuit iets wat ze hebben gezien of iets dat ze kennen. Leerlingen in groep 3-4 komen vanuit beweging tot een tableau en zijn dus meer zelf aan het creëren. Leerlingen in groep 1-2 zijn dan ook meer bezig met het nabootsen van bewegingen en leerlingen in groep 3-4 meer met het vormen van bewegingen, die bijvoorbeeld bij een rol passen. Zij leren een rol op te bouwen door wie – wat – waar te vragen en waar de jongere leerlingen voornamelijk nog hun rol spelen vanuit enkel de handeling, wordt ook hen uiteindelijk gevraagd om deze wie – wat – waar vragen te stellen en een personage op te bouwen. Tevens wordt aan leerlingen in groep 1-2 gevraagd om door middel van een rollenspel problemen op te lossen die ze tegenkomen in het dagelijks leven. Beide leeftijdsgroepen leren associëren in woord en beweging, maar voor groep 3-4 komt daar eveneens het associëren met emoties bij. Leerlingen in groep 3-4 leren vanuit hun stem naar een rol met bijbehorende emoties toe te werken. In beide leeftijdsgroepen leren leerlingen verhalen vertellen uit eigen ervaring, maar vooral bij de jongere leerlingen wordt aandacht besteed aan het verschil tussen verleden en toekomst. Leerlingen in beide leeftijdsgroepen leren door middel van emotie en handeling een voorwerp, bijvoorbeeld een pop, tot leven te laten komen. Als laatste leren zowel leerlingen uit groep 1-2 als leerlingen uit groep 3-4 improviseren vanuit een personage en daarvanuit een scène te vormen. Bij leerlingen uit groep 3-4 ligt de nadruk meer op emotie en gedrag, de achterliggende motieven van een handeling. Daarnaast richten deze leerlingen zich ook vaker op improvisatie vanuit tekst.

In de leerdoelen en leeractiviteiten voor groep 5-6 wordt meer aandacht besteed aan emoties en het verwerken hiervan in rollen en situaties. Ook in improvisatie is dit een belangrijk aandachtspunt, in plaats van de nadruk die eerst op improviseren vanuit handelen



lag. In deze groepen ligt daarnaast meer nadruk op het zelf ontwikkelen van een rol, situatie en verhaal. Waar eerst de rollen grotendeels werden aangeboden door de docent, moeten leerlingen nu ook zelf een rol verzinnen en uitwerken. Ze leren ook welke rol een personage kan spelen binnen een dramacompositie, hoe ze dat moeten vormgeven, het belang van tijd hierbij en hoe ze problemen vanuit deze positie moeten oplossen. Wat betreft rollenspel leren leerlingen in deze groepen ook dubbelrollen te spelen en een voorwerp als rol te ontwikkelen. Als laatste ligt de nadruk in groep 5-6 meer op samenspelen en direct op elkaar reageren. Leerlingen maken bewust samen theater en leren hier tevens de leiding in te nemen.

In de leerdoelen en leeractiviteiten voor groep 7-8 wordt het reflecteren en feedback geven belangrijker. Hierin krijgen leerlingen ook duidelijker te maken met morele keuzes. Lessen over status, over pesten en over goed en slecht publiek nemen een belangrijke rol in bij deze groepen. Daarnaast worden de lessen gedetailleerd en meer verdiepend. Leerlingen leren gedetailleerder te bewegen vanuit de motoriek die bij een rol past, personages worden opgebouwd vanuit functie en scènes krijgen een duidelijk begin, hoogtepunt en slot. Situaties worden dan ook steeds beter onderzocht en vanuit de werkelijkheid vormgegeven of gebruikt om de werkelijkheid beter te begrijpen. Naast beter leren samenwerken, wordt in deze groepen meer nadruk gelegd op het individueel oplossen van (spel)problemen. Als laatste wordt het innerlijke element belangrijker: leerlingen leren zich concentreren, ‘in het moment te zijn’, en innerlijke beelden op te roepen bij dat wat ze presenteren. Dit alles om verdieping te stimuleren.

#### 4.4.4 ANALYSE METHODES

In deze sub-paragraaf worden de drie methodes vergeleken met het leerplan dat in deze scriptie is gevormd. In elke vergelijking die vanaf nu wordt gemaakt, wordt dit leerplan *het leerplan* genoemd.

Wat als eerste opvalt in een analyse van de leerinhoud, leerdoelen en leeractiviteiten van de drie methodes, is dat vooral aan de leerinhoud weinig aandacht wordt besteedt. In *Drama aangenaam* wordt het benoemen van een specifieke leerinhoud achterwegen gelaten. In *Drama in de hoofdrol* is de leerinhoud voor alle leeftijdscategorieën zeer gering beschreven. De vaardigheden van jonge kinderen lijken zich vooral tot spelen en bewegen te beperken, terwijl kinderen in deze leeftijd tot veel meer in staat zijn. Voor leerlingen in de middenbouw, de grootste leeftijdsgroep, is de taalvaardigheid in deze methode het meest belangrijke element. Er wordt geen aandacht besteed aan andere vaardigheden die leerlingen in deze leeftijdsgroep bezitten, zoals onder andere de mogelijkheid tot zelf creëren, een ontwikkelde

emotieregulatie en een toenemend inzicht in concepten en achterliggende motieven.

Leerlingen in de oudste leeftijdsgroep zijn volgens *Drama in de hoofdrol* vooral vaardig in het zich verdiepen in een andere wereld en in actief leren, terwijl volgens de inhoud van het leerplan hier juist het denken vanuit taal en het redeneren van groot belang kunnen zijn.

In *Speel je Wijs* wordt meer aandacht besteedt aan leerinhoud. In de jongste leeftijdsgroep ligt de nadruk op de zintuigen en op nabootsen, vaardigheden die leerlingen op die leeftijd bezitten. Ook wordt de beginnende ontwikkeling van *Theory of Mind* benut. In de leeftijdsgroep 5-7 jaar is een belangrijke overeenkomst tussen *Speel je Wijs* en de inhoud van het leerplan dat de nadruk ligt op het zelf-creërend vermogen van de leerlingen. Toch mist in *Speel je Wijs* het noemen van bijvoorbeeld de ontwikkeling van hun bewustzijn wat betreft eigenschappen en gedrag en het groeien van hun morele kennis. Voor leerlingen in de leeftijdsgroep 7-9 jaar ligt de nadruk op de technische elementen van theater en acteren en niet bij het feit dat kinderen in deze leeftijd meer inzicht krijgen in sociaal gedrag, gevoelens en emotie. Als laatste komt in *Speel je Wijs* de mogelijkheid aan bod van leerlingen in de leeftijdsgroep 10-12 jaar om structuren en regels te begrijpen. Toch geldt dit wederom meer voor de technische elementen van theater, zoals beweging, mimiek en scèneopbouw en minder voor achterliggende motieven van bijvoorbeeld gedrag en emoties. Daarnaast wordt in *Speel je Wijs* voor deze leeftijdsgroep weinig aandacht besteed aan hun taalvermogens.

In alle drie de methodes overheersen leerdoelen die de nadruk leggen op de ontwikkeling van kinderen binnen drama als leergebied en weinig op de ontwikkeling van kinderen buiten dit leergebied, zoals bijvoorbeeld taalvaardigheid en sociale vaardigheden. Veelvoorkomende leerdoelen zijn bijvoorbeeld het leren maken van een scène, leren om een bepaalde spelvorm uit te voeren of leren hoe een rol het beste gespeeld kan worden. Toch worden naast deze theatergerichte leerdoelen ook een aantal leerdoelen genoemd die overeenkomsten vertonen met de inhoud van het leerplan. In *Drama in de hoofdrol* sluiten bij de jongste leeftijdsgroep vooral de nadruk die ligt op het uitvoeren van handelingen en het inleven en begrijpen van personages aan op de inhoud van het leerplan. In deze leeftijdsgroep ligt geen verdere nadruk op bijvoorbeeld het taalaspect of het moreel redeneren. Voor de middenbouw komt enkel het leren om betekenis te geven aan een personage overeen met de sociaal cognitieve vaardigheden uit het leerplan. De leeftijdsgroep 10-12 jaar leert wat een conflict is, wat grofweg overeenkomt met het leren van taal- en verhaalstructuren, maar vindt verder geen aansluiting op de inhoud van het leerplan.

In *Speel je Wijs* is het grote overkoepelende leerdoel het verbeteren van de

taalvaardigheid van kinderen. Omdat dit leerdoel geldt voor de gehele methode, geven de auteurs aan dat dit niet terug te vinden is in de afzonderlijke leerdoelen. Dit geeft onduidelijkheid, want taal heeft zo veel aspecten dat het goed kan zijn om te weten welke specifieke aspecten door welke specifieke leeractiviteiten worden bevorderd. De leerdoelen in *Speel je Wijs* beperken zich verder tot twee leeftijdsgroepen: 7-9 jaar en 10-12 jaar. Wat opvalt is dat de leerdoelen voor de leeftijdsgroep 7-9 jaar zich richten op vaardigheden waarin kinderen in deze leeftijdscategorie al bedreven zouden moeten zijn. Leerlingen leren bewust bewegen, taal aan theater te koppelen, hoe ze een personage kunnen vormen, de beginselen van moreel redeneren en ze maken een begin in het ontwikkelen van hun *Theory of Mind*. In de leeftijdsgroep 10-12 jaar is eveneens opmerkelijk dat de nadruk in de leerdoelen ligt op vormelementen. Kinderen in deze leeftijdsgroep zijn in staat om zich meer te richten op de inhoud, op achterliggende gedachten en motieven.

*Drama aangenaam* bevat zoals gezegd veel overkoepelende leerdoelen, die voor elke leeftijd hetzelfde zijn. Dit zou een aantal leerdoelen kunnen opleveren die te moeilijk zijn voor de jongste leeftijdsgroep en leerdoelen die te makkelijk zijn voor de oudste leeftijdsgroep. Maar de leerdoelen zijn op inhoud en uitwerking voor elke leeftijdsgroep aangepast. In tegenstelling tot de andere methodes zijn de overkoepelende leerdoelen in *Drama aangenaam* meer gericht op ontwikkeling van kinderen buiten het leergebied drama. Deze overkoepelende leerdoelen vertonen overeenkomsten met de leerdoelen van het leerplan. Voor leerlingen in de leeftijdsgroep 4-5 jaar zijn er leerdoelen die zich richten op het begrijpen dat iedereen zijn eigen gedachten en gevoelens heeft en op het uitdrukken van die gedachten en gevoelens. Ze leren tevens om te gaan met onverwachte situaties, wat overeenkomt met leren dat situaties of regels niet vaststaand zijn. Leerlingen in de leeftijdsgroep 5-7 jaar leren eigenschappen toe te dichten aan mensen en hieraan betekenis te geven. In deze leeftijdsgroep mist echter het leren experimenteren met taalgebruik, het stimuleren van het creërend vermogen en het leren over normen en waarden. Het sociale element en het begrijpen van gedrag is in de leeftijdsgroep 7-9 jaar eveneens als leerdoel benoemd. Maar ook hier ontbreken leerdoelen die te maken hebben met taalontwikkeling en moreel redeneren. De leerdoelen voor de leeftijdsgroep 10-12 jaar vertonen de minste overeenkomsten met het leerplan. Motieven achter gedrag en taal- en verhaalstructuren komen hierin niet aan bod. Reflectie op eigen gedrag en het maken van morele keuzes komen aan bod in de leerdoelen van enkele afzonderlijke lessen.

In *Drama in de hoofdrol* valt wat betreft leeractiviteiten op, dat de activiteiten van de jongste leeftijdsgroep gericht zijn op situaties die zelfverzonnen en deels onbekend zijn. Juist voor deze leerlingen geeft een bekende situatie houvast. Daarnaast ligt de nadruk in de activiteiten voornamelijk op het uitbeelden van handelingen en weinig op personages en morele regels. Voor de middenbouw zijn de leeractiviteiten juist gericht op het verdiepen in personages. Maar deze verdieping richt zich wel op vaardigheden en niet op emoties en gedrag. Het oefenen van situaties komt eveneens als activiteit aan bod, maar dit richt zich niet specifiek op oefenen met normen en waarden en regels. Als laatste is het dramatiseren van een verhaal voor de leeftijdsgroep 10-12 jaar zeer geschikt, maar wordt in *Drama in de hoofdrol* slechts bescheiden aandacht besteed aan het uitwerken en uitdiepen van alle elementen.

In de leeractiviteiten van *Speel je Wijs* zijn veel van de activiteiten gericht op alle leeftijden. De meeste activiteiten zijn inderdaad geschikt voor alle leeftijden, maar opvallend is dat een aantal van deze activiteiten is gericht op taal- en emotie-improvisatie. Dit zou voor de jongste leeftijdsgroepen nog moeilijk kunnen zijn, als het niet zeer simpel wordt gehouden. In de leeftijdsgroep 5-7 jaar ligt de nadruk vooral op lichaam en beweging, terwijl leerlingen in deze leeftijd juist al iets zouden kunnen creëren. Dit komt pas in de leeftijdsgroep 7-9 jaar aan bod, hoewel hier wederom sprake is van veel nabootsing en weinig verdieping. Voor de oudste leeftijdsgroep worden geen specifieke leeractiviteiten geboden, terwijl dit juist een groep is waarbij veel winst te halen is met bewust op de doelgroep gerichte activiteiten.

Net als bij de leerdoelen, zijn de leeractiviteiten van *Drama aangenaam* voor elke leeftijdsgroep hetzelfde, met een verschil in inhoud en uitwerking. Hierin komen een aantal leeractiviteiten aan bod die ook genoemd worden in het leerplan. Voor de jongste leerlingen ontbreekt het spelen in een authentieke situatie en het op de proef stellen van regels, maar is wel aandacht voor het werken met bekende elementen en nabootsing. Voor de leeftijdsgroepen 5-7 jaar en 7-9 jaar ontbreekt eveneens de aandacht voor normen en waarden, maar zijn de activiteiten wel sterk gericht op creëren. Daarnaast worden de personages in deze methode voornamelijk opgebouwd vanuit houding en beweging en minder vanuit vaardigheden, gedrag en emoties. Dit is vooral voor de leeftijdsgroep 10-12 jaar een gemis, omdat zij in staat zijn om de motieven achter de vaardigheden, het gedrag en de emoties van personages te begrijpen. Deze verdieping mist voor deze leeftijdsgroep eveneens op het gebied van verhaalstructuren en normen en waarden. In deze leeftijdsgroep is echter wel veel aandacht voor het reflecteren op eigen werk en op dat van anderen.

Na de analyse van de drie methodes voor theatereducatie is een aantal zaken duidelijk geworden. De belangrijkste conclusie die uit de analyse kan worden getrokken, is dat de leerdoelen hoofdzakelijk gericht zijn op het opdoen van vaardigheden die van toepassing zijn op drama. Er zijn in de methodes slechts weinig leerdoelen geformuleerd die als doel hebben om vaardigheden te ontwikkelen die ook in andere (leer)gebieden van toepassing kunnen zijn. Daarnaast is er, in vergelijking met de leerdoelen en leeractiviteiten, weinig aandacht voor de leerinhoud. Verder wordt aan sociale cognitie in de drie methodes de meeste aandacht besteed. Ook taalontwikkeling komt aan bod, maar hierin ontbreken specifieke formuleringen. Taal bestaat uit vele aspecten en een leerdoel waarin enkel staat dat de taalvaardigheid ontwikkeld wordt, is niet volledig. Moreel redeneren komt als deel van de cognitieve ontwikkeling weinig aan bod, terwijl zoals blijkt uit de inhoud van het leerplan theater voor de ontwikkeling hiervan een uitstekend medium is. Als laatste is veel sprake van een verschil in de invulling van de leerinhoud, de leerdoelen en de leeractiviteiten zoals die in de methodes beschreven staan, ten opzichte van het leerplan. Veel van de leerinhoud, leerdoelen en leeractiviteiten sluiten niet aan op de vermogens van de leeftijdsgroepen. De leeftijdsgroep 4-5 jaar kan meer dan enkel bewegen, maar zij hebben wel bekende elementen nodig om zich te ontwikkelen en er moet rekening gehouden worden met de ontwikkeling van hun *Theory of Mind*. Leerlingen in de leeftijdsgroep 5-7 jaar moeten meer zelf kunnen creëren en er moet minder nadruk liggen op het ontwikkelen van gestructureerde taal, maar meer op het experimenteren met taal. De leeftijdsgroep 7-9 jaar heeft meer inzicht in achterliggende motieven en structuren dan dat hen wordt toegekend en het sociale element moet bij hen voldoende aandacht krijgen. Als laatste zijn leerlingen in de leeftijdsgroep 10-12 jaar tot meer verdieping in staat dan enkel het begrijpen van de vormelementen en technische elementen van theater.

#### **4.5 BIJDRAGE VAN HET GEVORMDE LEERPLAN AAN HET HUIDIGE CULTUURONDERWIJS IN HET PRIMAIR ONDERWIJS**

In dit hoofdstuk is duidelijk geworden dat er behoefte is aan in ieder geval twee zaken om het huidige veld van cultuureducatie een stevigere basis te geven: het bevorderen van de deskundigheid van leerkrachten en het ontwikkelen van doorgaande leerlijnen. Doordat de nadruk in het primair onderwijs met name ligt op de leergebieden taal en rekenen, zowel in het onderwijs zelf als bij de achterliggende instanties, bestaan voor cultuuronderwijs minder mogelijkheden voor vakinhoudelijke ontwikkeling. De meeste scholen geven zelfs aan dat plezier het belangrijkste doel en de belangrijkste opbrengst is van cultuuronderwijs. Dit is een

pijnlijk gegeven, temeer omdat juist in het cultuuronderwijs veel mogelijkheden bestaan voor de ontwikkeling van kinderen. Een ontwikkeling die het leergebied drama overstijgt. Scholen hebben aangegeven dat, ter verbetering van de kwaliteit van het cultuuronderwijs, zij behoefte hebben aan een voorbeeldleerlijn, meer scholing van de leerkrachten en meer contact met culturele instellingen. Aan al deze behoeften ligt het bevorderen van deskundigheid, van zowel ontwikkelaars in het onderwijs als leerkrachten en culturele instellingen, ten grondslag.

In de analyse van bestaande methodes voor theatereducatie is opgevallen dat de leerdoelen voornamelijk gericht zijn op vaardigheden binnen het leergebied drama. Hiermee wordt de potentie die theatereducatie heeft om bij te dragen aan bijvoorbeeld de cognitieve ontwikkeling van kinderen weggecijferd. Waarom leert een kind een personage te ontwikkelen? Omdat het daardoor leert begrijpen dat iedereen zijn eigen gedachten, gevoelens en ideeën heeft. Door enkel het leren ontwikkelen van een personage als leerdoel te formuleren, wordt voorbijgegaan aan wat een kind daar specifiek van leert. Het ontwikkelen van een personage moet meer beschouwd worden als leeractiviteit, want het doel ligt hier al in besloten: een kind leert door het ontwikkelen van een personage hoe een personage ontwikkeld kan worden. Juist door leerdoelen te formuleren die het vakgebied drama overstijgen, worden de achterliggende processen en effecten duidelijk. Door inzicht in deze achterliggende processen en effecten begrijpen leerkrachten die de methodes gebruiken *waarom* ze bepaalde lessen geven en op welke wijze deze lessen de ontwikkeling van hun leerlingen beïnvloeden. Dit neemt het gevoel van onmacht bij leerkrachten weg: de dramalessen zijn niet enkel meer kant-en-klare lessen die gegeven moeten worden, maar lessen die de leerkracht inhoudelijk beheerst. Ook het onderbouwen van de methodes vanuit de leerinhoud kan dit soort onzekerheid bij leerkrachten wegnemen. Deskundigheid wordt bevorderd door een gefundeerde kennisbasis en hieraan is een tekort in de methodes die op dit moment voor theatereducatie voorhanden zijn.

Naast het aan het licht brengen van dit tekort kan het in deze scriptie gevormde leerplan ook bijdragen aan het wegnemen van dit tekort. Het leerplan biedt een duidelijk kader voor het vormgeven van een leerlijn voor theatereducatie. Op dit moment lijken de methodes vooral vormgegeven te zijn vanuit de praktijk, omdat een gestructureerde kennisbasis ontbreekt. Idealiter zou een methode deze praktijkkennis combineren met een gelijkwaardig deel voor de theorie. Een dramamethode kan immers niet enkel uit theorie opgebouwd zijn. De fundering zou dan liggen bij theoretisch onderbouwde leerinhoud, leerdoelen en leeractiviteiten en het vormgeven van deze drie elementen zou dan vanuit praktijkervaring gebeuren. Het in deze scriptie ontwikkelde leerplan kan daarbij als voorbeeld

dienen en geeft handvatten voor het ontwikkelen van meer uitgebreide leerlijnen en lesmethodes. Laatstgenoemden zouden in verder onderzoek ontwikkeld kunnen worden om zowel scholen, pabo-opleidingen en culturele instellingen grip te geven op het fundament van theatereducatie in het primair onderwijs. Door niet praktijkervaring maar een theoretisch kader het fundament te laten zijn van dergelijke leermiddelen, kan drama als leergebied meer betekenen dan enkel plezier en ontspanning.

## 5. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In het in 2012 verschenen rapport *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* wordt door de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur de vraag beantwoord, die staatssecretaris Zijlstra van OCW hen een jaar eerder stelde: op welke wijze kunnen scholen in het primair onderwijs ondersteund worden bij het verzorgen van kwalitatief goede cultuureducatie? Eén van de aanbevelingen die de beide raden deden, was om de betrokkenen meer inhoudelijke grip te bieden. Deze inhoudelijke grip kan volgens de raden onder andere bewerkstelligd worden door het verschaffen van inhoudelijke overzichten waarin duidelijk wordt welke vaardigheden kinderen in een bepaald vakgebied moeten bezitten en hoe deze verworven worden. Hierdoor zou cultuureducatie meer verankerd kunnen worden in het reguliere curriculum, waarin zeker theatereducatie nu nog een bijrol speelt. Vergeleken met bijvoorbeeld beeldende kunst- en muziekeducatie ontbreekt het in theatereducatie aan substantieel onderzoek naar de effecten van deze specifieke vorm van onderwijs op kinderen. Vanuit dit tekort is in deze scriptie getracht een beeld te schetsen op welke wijze actieve theatereducatie in het basisonderwijs vormgegeven kan worden, opdat het bijdraagt aan de cognitieve ontwikkeling van kinderen.

Het onderzoek in deze scriptie heeft zich gericht op de cognitieve ontwikkeling van kinderen, omdat cognitieve vaardigheden aan de basis staan van vaardigheden in creativiteit, denken en sociale- en gedragsvaardigheden. De vijf cognitieve vaardigheden die op het eerste gezicht voor dit onderzoek interessant leken waren aandacht, sociale cognitie, taalontwikkeling, geheugen en beredeneren. Uiteindelijk zijn deze vaardigheden teruggebracht tot sociale cognitie, taalontwikkeling en moreel redeneren. Literatuur over aandacht, geheugen en causaal redeneren bleek te beperkt te zijn om een bijdrage aan deze scriptie te kunnen leveren. Dit gegeven levert een interessante mogelijkheid tot vervolgonderzoek op. Zeker aandacht en geheugen zijn twee elementen waar theatereducatie potentieel grote invloed op zou kunnen hebben. Onderzoek hiernaar kan een uitgebreidere en meer gedetailleerde onderbouwing van theatereducatie opleveren. Dit geldt tevens voor onderzoek naar *embodiment*, een belangrijk concept binnen theatereducatie en de cognitieve ontwikkeling. Onderzoek naar dit concept en de verhouding met de cognitieve ontwikkeling is voornamelijk gedaan binnen de sociale en de zakelijke sector en beperkt zich tot volwassenen. Terwijl *embodiment* in literatuur over theatereducatie en de cognitieve ontwikkeling vaak gebruikt wordt, is het in deze context zelf nooit als onderzoeksobject behandeld. Ook hierin bevindt zich een opening voor verder onderzoek.

Binnen de context van sociale cognitie zijn vooral Theory of Mind, Emotional



Mastery, Empathie en Self-Efficacy termen gebleken die van belang zijn en die allen vooral te ontwikkelen zijn door verschillende vormen van rollenspel. De taalontwikkeling bleek het beste onder te verdelen in spreekvaardigheid, schrijfvaardigheid, leesvaardigheid en taalbegrip. Hierbij is vooral het veelvuldig gebruiken van taal, het plaatsen van taal in authentieke situaties en het onder de loep nemen van verhaalstructuren van belang. Tenslotte is duidelijk geworden dat moreel redeneren in de context van theatereducatie inhoudt dat kinderen leren omgaan met regels, leren omgaan met rechtvaardigheidskwesties (normen en waarden) en leren hoe ze zich “goed” moeten gedragen in nieuwe situaties. Met “goed” wordt in dit geval bedoeld dat kinderen zich ook in nieuwe situaties op een correcte en moreel geaccepteerde manier weten te gedragen, volgens de sociale normen die in hun cultuur gelden. Alle vormen van moreel redeneren zijn te ontwikkelen door culturele problemen in open vorm aan te kaarten, door kinderen in de situatie te plaatsen, door de situatie te analyseren en te evalueren en door regels op de proef te stellen en te bespreken.

Aan de hand van deze bevindingen was het mogelijk een leerplan te ontwikkelen met behulp van twee bronnen die gericht zijn op het ontwikkelen van een leerplan: *Cultuur in de Spiegel* en *Leerplan in ontwikkeling*. Hierin spelen de culturele basisvaardigheden waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren, zoals omschreven in *Cultuur in de Spiegel*, een grote rol. De ontwikkeling van deze basisvaardigheden in verschillende leeftijdsfasen is gekoppeld aan de kennis over de invloed van theatereducatie op de cognitieve ontwikkeling. Volgens de structuur van het curriculaire spinnenweb is vervolgens een leerplan ontwikkeld dat optimaal zou moeten bijdragen aan de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Hierbij is gekozen om enkel de drie inhoudelijke elementen van het curriculaire spinnenweb - leerinhoud, leerdoel en leeractiviteit - te behandelen. De andere elementen zijn meer op de vorm en de uitvoering van een leerplan gericht en daarover konden, vanuit het theoretisch kader dat in het eerste hoofdstuk is gevormd, geen gefundeerde uitspraken worden gedaan. De onderbouwing voor deze elementen moest in dat geval gevormd worden vanuit praktijkboeken en methodes voor theatereducatie, maar juist dit soort boeken zijn in deze scriptie geanalyseerd. Naast het feit dat hierdoor methodes als het ware met hun eigen inhoud geanalyseerd zouden worden, is vanuit de analyse gepleit voor een betere inhoudelijke onderbouwing vanuit waar de methodes vormgegeven zouden moeten worden. Het zou in tegenspraak zijn met deze uitspraak, om dit soort methodes te gebruiken om een leerplan in de basis vorm te geven. Uiteraard kan de praktijk in het vormen van een leerplan voor theatereducatie niet ontbreken. Hierin ligt dan ook een interessante uitdaging voor vervolgonderzoek, waarin de vraag centraal staat op welke wijze de vormelementen van een

leerplan voor theatereducatie vormgegeven kunnen worden zodat een balans ontstaat tussen de theorie en de praktijk.

Na het ontwikkelen van het leerplan is de vraag ontstaan welke plaats dit leerplan kan innemen in de praktijk en wat het aan deze praktijk bijdraagt. De nadruk van het huidige beleidsplan voor cultuuronderwijs ligt op de inhoudelijke kwaliteit van de leergebieden, waarmee volgens deskundigen en volgens vakleerkrachten het zelfvertrouwen van docenten vergroot kan worden. Dit zelfvertrouwen leidt tot meer en beter cultuuronderwijs. Er bestaan veel verschillende handboeken en methodes voor het geven van theaterlessen op de basisschool. Wat tijdens dit onderzoek duidelijk is geworden is dat in veel van die bestaande handboeken en methodes de inhoudelijke onderbouwing ontbreekt. Dit inzicht is bereikt door de inhoud van het gevormde leerplan te vergelijken met drie bestaande dramamethodes. Dit gegeven kan verklaren waarom, ondanks dat de handboeken en methodes voor het geven van theatereducatie voor het oprapen liggen, in de praktijk nog steeds veel vraag is naar een bevordering van de deskundigheid. Vooral basisscholen geven aan behoefte te hebben aan meer deskundigheid in de vorm van een voorbeeldleerplan, scholing van leerkrachten en meer contact met culturele instellingen.

Aan deze vraag naar deskundigheid kan het leerplan dat is gevormd in deze scriptie een bijdrage leveren, omdat deze volledig is opgezet vanuit een theoretisch kader. De leerinhoud, de leerdoelen en de leeractiviteiten zijn gevormd vanuit literatuur waarin het effect van theatereducatie op de cognitieve ontwikkeling is beschreven. Hoewel het leerplan niet compleet is, het gedeelte waarin de concrete uitvoering van het leerplan wordt behandeld ontbreekt, geeft het een beeld van de opzet van inhoudelijk opgebouwde leerplannen. Belangrijk om te beseffen is dat dit leerplan antwoord geeft op de vraag op welke wijze theatereducatie op de basisschool *kan* worden vormgegeven, opdat het optimaal bijdraagt aan de cognitieve ontwikkeling van kinderen. De nadruk ligt hierbij op het gegeven dat het een mogelijkheid is, gebaseerd op verschillende onderzoeken die het bewezen effect van theatereducatie op kinderen beschrijven. Daarmee is het effect van dit specifieke leerplan uiteraard nog niet bewezen. Hiervoor is een langdurig vergelijkend onderzoek nodig met verschillende groepen leerlingen, op verschillende basisscholen en met verschillende vormen van onderwijs. Toch lijken met dit soort leerplannen leerkrachten beter ondersteund te worden in het geven van theaterlessen, omdat ze door een inhoudelijke verklaring beter begrijpen waarom ze een bepaalde les op een bepaalde manier geven en hoe dat bijdraagt aan de ontwikkeling van hun leerlingen. Op deze manier worden scholen en leerkrachten

zelfverzekerder in hun kennis over cultuuronderwijs. Zoals eerder genoemd is onzekerheid van scholen over hun deskundigheid op het gebied van cultuuronderwijs een reden dat zij geen contact durven aan te gaan met culturele instellingen. Wanneer die onzekerheid wordt weggenomen gaan scholen wellicht meer contact aan met culturele instellingen en heeft de expertise van die instellingen nog meer positieve invloed op de scholen. Maar deskundigheid door scholing van leerkrachten gaat verder dan enkel bijscholing van huidige groepsleerkrachten. Groepsleerkrachten moeten al op de Pabo-opleidingen vertrouwd worden gemaakt met de inhoudelijke aspecten van cultuuronderwijs. Als Pabo-opleidingen bekwaam worden in het opleiden van zelfverzekerde en inhoudelijk sterke docenten in cultuuronderwijs, zal het fundament van cultuuronderwijs sterker worden.

Het leerplan dat uit deze scriptie is voortgekomen kan een waardevolle bijdrage leveren aan het veld van cultuuronderwijs. Het leerplan dient als voorbeeld voor leermiddelen die vormgegeven worden vanuit een inhoudelijk aspect, geeft veel mogelijkheden voor vervolgonderzoek en biedt bovenal het inzicht dat het in de huidige theatereducatiepraktijk ontbreekt aan theoretische onderbouwing. Een theoretische onderbouwing bevordert niet alleen de kwaliteit van theatereducatie, maar kan ook bijdragen aan meer waardering voor het vakgebied. Het leerplan toont dat theatereducatie niet alleen draait om effecten die bereikt worden *binnen* het vakgebied, maar dat ook leerdoelen bereikt kunnen worden die het vakgebied overstijgen. In het geval van dit leerplan zijn dat leerdoelen binnen de cognitieve ontwikkeling. Op zichzelf is dit geen nieuw inzicht, er zijn voor deze scriptie immers meerdere onderzoeken gebruikt die dit aantonen, maar het feit dat dit niet direct gebruikt wordt in het onderwijs is spijtig. Daarbij is deze waarde van theatereducatie ook niet bij 'het grote publiek' bekend. Als de waarde van theatereducatie deze grote bekendheid verwerft, kan de ondergeschikte rol die theatereducatie in het onderwijs speelt door een betere theoretische onderbouwing wellicht een hoofdrol worden.

## LITERATUUR

Adam, Hajo, Adam D. Galinsky. „Encloded Cognition” *Journal of Experimental Social Psychology* 48 (2012): 918-925.

Clark, Andy. „An embodied cognitive science?” *Trends in Cognitive Sciences* 3:9 (1999): 345-351.

*Cultuur als basis*. Fonds voor Cultuurparticipatie. Utrecht: 2015.

*Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* Onderwijsraad & Raad van Cultuur. Den Haag: 2012.

Daniels, Harry, Michael Cole, James V. Wertsch. *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

Deldime, Roger en Jeanne Pigeon. „The Memory of the Spectator” *Contemporary Theatre Review* 10:2 (2000): 75-84.

Dieleman, Cock. *Het nieuwe theaterleren. Een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op havo en vwo*. Amsterdam: Vossiuspers UvA – Amsterdam University Press, 2010.

Dieleman, Cock. ‘Theater en onderwijs: de educatieve betekenis van de gezelschappen in de basisinfrastructuur.’ In: IJdens, Teunis. e.a., red. *Jaarboek actieve cultuurparticipatie 2013*. Utrecht: Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst & Fonds voor Cultuurparticipatie, 2014: p. 28-41.

Donald, Merlin. “Art and Cognitive Evolution” *The Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*. Oxford: Oxford University Press, 2006. 3-20.

Efland, Arthur D. *Art and Cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press, 2002.

- Eisner, Elliot W. „The Arts and the Creation of Mind” *Language Arts* 80:5 (2003): 340-344.
- Feldman Barrett, Lisa, Kristen Lindquist. „The Embodiment of Emotion” *Embodied Grounding: social, cognitive, affective and neuroscientific approaches*. New York: Cambridge University Press, 2008.
- Fleer, Pauli. *Drama aangenaam. Een dramaleerlijn voor de leeftijd 4 t/m 12 jaar*. Bunnik: Schoolsupport, 2010.
- Freeman, Gregory D. „Effects of creative drama on Self-Concept, Social Skills, and Problem Behaviour.” *The Journal of Educational Research*. 96.3 (2003): 131-138.
- Goldstein, R. Thalia. „Psychological Perspectives on Acting.” *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*. 3.1 (2009): 6-9.
- Goldstein, R. Thalia, Ellen Winner. „Enhancing empathy and Theory of Mind.” *Journal of Cognition and Development*. 13.1 (2012): 19-37.
- Goswami, Usha. *Cognitive Development. The Learning Brain*. Hove: Psychology Press, 2008.
- Goswami, Usha. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2010.
- Heijden-de Boer, Etje, Ton van der Jagt. *Drama in de hoofdrol. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho, 2004.
- Heathcote, Dorothy. „Mantle of the Expert” *Theory into Practice* 24:3 (1985): 173-180.
- Huang, Li, Adam D. Galinsky, Deborah H. Gruenfeld, Lucia E. Guillory. „Powerful Postures Versus Powerful Roles: Which Is the Proximate Correlate of Thought and Behaviour?” *Psychological Science* 22:1 (2011): 95-102.
- Heusden, B. van, M. van der Hoeven, L. Sluijsmans, R. van de Vorle. *Cultuur in de Spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: Netzodruk, 2014.

- Hoorn, Marjo van, Piet Hagens. „Kunstzinnige oriëntatie: de kwaliteit van de leerkracht.” *Cultuur + Educatie*. 12.33 (2012): 48-71.
- Ijdens, Teunis, Marjo van Hoorn. „De kunst van het sturen. Cultuureducatiebeleid 1985-2013.” *Cultuur + Educatie*. 13.38 (2013): 26-38.
- Kerndoelen primair onderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Den Haag: 2006.
- Kamp, Marie-Thérèse van de, Wilfried Admiraal, Jannet van Drie, Gert Rijlaarsdam. „Enhancing divergent thinking in visual arts education: Effects of explicit instruction of meta-cognition” *British Journal of Educational Psychology* 85:1 (2014): 2-12.
- Kohnstamm, Rita. *Kleine ontwikkelingspsychologie, deel 1: Het jonge kind*. zesde druk. Houten: Bohn Stafleu van Loghum, 2009.
- Kohnstamm, Rita. *Kleine ontwikkelingspsychologie, deel 2: De schoolleeftijd*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum, 2009.
- Levy, Jonathan. „Theatre and Moral Education.” *Journal of Aesthetic Education*. 31.3 (1997): 65-7 jaar5.
- McCullough, Christopher J. *Theatre praxis: teaching drama through practice*. New York: St. Martin's Press, 1998.
- McMaster, Jennifer Catney. „”Doing” Literature: Using drama to build literacy.” *The Reading Teacher*. 51.7 (1998): 574-5 jaar84.
- Meewis, Vera. ‘Beoordelen van kunstvakken’ *Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst*. 28 juni 2015 < <http://www.lkca.nl/kennisdossiers/beoordelen>>.
- Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met kwaliteit (2013-2014)*. In opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Utrecht: 2014.

- Motivatatie voor invulling onderwijs m.b.t. kerndoelen kunstzinnige oriëntatie een onderzoek onder leerkrachten, directeuren en coördinatoren.* TNS NIPO. Amsterdam: 2012.
- Müller, Ulrich, Jeremy I. M. Carpendale, Leslie Smith. *The Cambridge Companion to Piaget.* New York: Cambridge University Press, 2009.
- Mussweiler, Thomas. „Doing is for thinking! Stereotype Activation by Stereotypic Movements” *Psychological Science* 17:1 (2006): 17-21.
- Nooij, Holger de. *Kijk op spel. Drama voor de Pabo.* Groningen: Noordhoff Uitgevers, 2012.
- Podlozny, Ann. „Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom: A Clear Link.” *Journal of Aesthetic Education.* 34.3/4 (2000): 239-275.
- Smegen, Irma. *Speel je Wijs. Theater, drama en spel voor taalontwikkeling op de basisschool.* Assen: Koninklijke Van Gorcum BV, 2012.
- Spolin, Viola. *Improvisation for the theater: a handbook of teaching and directing techniques.* Evanston: Northwestern University Press, 1963.
- Theatereducatie in de praktijk; Trendrapport dans- en theatereducatie 2012.* Cultuurnetwerk Nederland, Universiteit van Amsterdam, Theaterinstituut Nederland, Nederlandse Associatie voor Podiumkunsten. Utrecht, 2012.
- Thijs, Annette, Jan van den Akker. *Leerplan in ontwikkeling.* Enschede: Stichting leerplanontwikkeling, 2009.
- Tucker, James L. *Better practice in Arts Education, Volume III.* Maryland State Department of Education: Maryland, 2007.
- Wagner, Betty Jane. „Research Currents: Does Classroom Drama Affect the Arts of Language?” *Language Arts.* 65.1 (1988): 46-55.
- Winner, E., T. Goldstein, S. Vincent-Lancrin *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts*

*Education, Educational Research and Innovation.* OECD Publishing: 2013

Winston, Joe. „Theorising Drama as Moral Education.” *Journal of Moral Education.* 28.4 (1999): 459-471.



## **APPENDIX 1: LEERPLAN VOOR THEATEREDUCATIE OP DE BASISCHOOL MET HET ZWAARTEPUNT OP DE COGNITIEVE ONTWIKKELING**

### **LEERINHOUD**

Het belangrijkste element bij het bepalen van de leerinhoud van onderwijs is de belevingswereld van de leerlingen. Daarnaast zijn het ontwikkelingsniveau en het profiel van de leerling van belang. Onderstaande informatie zou daarom gecombineerd moeten worden met de persoonlijke omstandigheden en interesses van de leerlingen.

#### *LEEFTIJDGROEP 4-5 JAAR*

##### **DOMINANTE VAARDIGHEID: VAN ZELFWAARNEMING NAAR ZELFVERBEELDING**

In deze leeftijdsgroep ontwikkelen kinderen een eerste vorm van *Theory of Mind*, het bewustzijn van het feit dat iedereen zijn eigen gedachten, gevoelens en ideeën heeft, maar halen kinderen deze gedachten en ideeën nog wel door elkaar. Hierdoor kunnen ze de gedachten en emoties van anderen nog moeilijk begrijpen. Ook over hun eigen gedachten en emoties hebben ze weinig controle. Kinderen in deze leeftijdsgroep hebben grote interesse voor geluiden en voor het nabootsen hiervan, maar ook voor het nabootsen van bijvoorbeeld gedrag. Ze hebben een redelijk besef van tijd, waardoor ze begrijpen dat je over verleden tijd en over toekomstige tijd kan nadenken, en ook ontstaat er een beginnend begrip van causale verbanden. De directe sociale omgeving is de belangrijkste invloed op deze kinderen, zowel wat betreft kennis als wat betreft gedrag en taal. Het begrip van deze omgeving en de rest van de wereld, is nog erg zwart-wit.

#### *LEEFTIJDGROEP 5-7 JAAR*

##### **DOMINANTE VAARDIGHEID: ZELFVERBEELDING**

In deze leeftijdsgroep staat het zelf creëren van dingen centraal bij kinderen. Ze krijgen in deze fase een minder positief zelfbeeld, omdat ze zich bewuster worden van hun eigen gedrag in vergelijking met dat van anderen. Het denken van kinderen is minder zwart-wit, waardoor ze meerdere eigenschappen aan mensen kunnen toedelen en hieraan betekenis kunnen geven. Kinderen beschikken in deze fase over een vorm van moreel realisme: ze gaan er vanuit dat regels vaststaand zijn en dat het altijd het beste is om deze te gehoorzamen. Daarnaast zijn kinderen vooral nog bezig met hun eigen omgeving, en nog niet ver daarbuiten.

### *LEEFTIJDGROEP 7-9 JAAR*

#### DOMINANTE VAARDIGHEID: VAN ZELFVERBEELDING NAAR ZELFCONCEPTUALISERING

In deze leeftijdsgroep krijgen kinderen meer inzicht in sociale rollen, sociaal gedrag en relationele categorieën. Ze leren onderscheid te maken tussen gevoelens en gedrag en ontwikkelen een sterkere emotieregulatie over hun eigen emoties en een beter begrip van andermans emoties. Kinderen leren waarden toe te kennen aan objecten, die voorbij gaan aan enkel uiterlijke kenmerken of vaardigheden, omdat ze abstracter en conceptueler kunnen denken. Hierdoor kunnen kinderen ook begrijpen dat er meer is dan hun directe omgeving.

### *LEEFTIJDGROEP 10-14 JAAR*

#### DOMINANTE VAARDIGHEID: ZELFCONCEPTUALISERING

In deze leeftijdsgroep kunnen kinderen gedrag koppelen aan achterliggende motieven. Ze zijn in staat tot een betere zelfsturing, maar hun emoties zijn grillig. Het taalgerichte denken overheerst in deze leeftijdsgroep en dit is voor kinderen een belangrijk middel om een beeld te vormen van de wereld. Daarnaast ontwikkelt zich de vaardigheid om deductief te redeneren, waardoor kinderen leren begrijpen waarom bepaalde dingen zich op een bepaalde manier ontwikkelen. Kinderen in deze leeftijdsgroep hebben behoefte aan structuur, regels en conventies en een grote voorkeur voor reële zaken.

### **LEERDOELEN**

#### *LEEFTIJDGROEP 4-5 JAAR*

1. Leerlingen begrijpen dat iedereen zijn eigen gedachten, gevoelens en ideeën heeft.
2. Leerlingen leren om hun gedachten te omschrijven en uit te spreken.
3. Leerlingen leren dat (morele) regels niet vaststaand zijn.

#### *LEEFTIJDGROEP 5-7 JAAR*

1. Leerlingen leren meerdere eigenschappen toe te dichten aan mensen en betekenis te geven aan hun gedrag.
2. Leerlingen leren experimenteren met hun taalgebruik en stimuleren hun creërend vermogen.
3. Leerlingen leren over het fenomeen normen en waarden.

#### *LEEFTIJDGROEP 7-9 JAAR*

1. Leerlingen verwerven inzicht in sociale rollen, sociaal gedrag en relationele categorieën.
2. Leerlingen ontwikkelen hun schrijf- en leesvaardigheid.
3. Leerlingen leren begrijpen dat er meer is dan hun eigen leefomgeving en dat de wereld volgens bepaalde concepten functioneert.

#### *LEEFTIJDGROEP 10-14 JAAR*

1. Leerlingen leren achterliggende motieven achter gedrag en emoties te begrijpen.
2. Leerlingen leren over taal- en verhaalstructuren.
3. Leerlingen leren wat moreel “goed” gedrag is.

### **LEERACTIVITEITEN**

#### *LEEFTIJDGROEP 4-5 JAAR*

Leerlingen worden betrokken in het creëren van een rollenspel, waarin zij voor hen bekende personages spelen in een authentieke situatie en waarbij (morele) regels op de proef worden gesteld.

#### *LEEFTIJDGROEP 5-7 JAAR*

Leerlingen bedenken en dramatiseren een verhaal met -op het gebied van vaardigheden en gedrag- uitgewerkte personages, waarbij extra aandacht wordt besteed aan het leren van normen en waarden.

#### *LEEFTIJDGROEP 7-9 JAAR*

Leerlingen schrijven een verhaal waarin personages met uitgewerkte eigenschappen, meningen, houdingen en emoties, zich bevinden in een situatie waarin normen en waarden worden bevraagd en op de proef worden gesteld en waarbij elke leerling uiteindelijk ook één van de rollen acteert.

#### *LEEFTIJDGROEP 10-14 JAAR*

Leerlingen bestuderen in een bestaande (toneel)tekst de personages, verhaalstructuren en normen en waarden, om deze vervolgens te dramatiseren en in hun eigen belevingswereld te plaatsen.